

Consciência Fonológica: Algumas tarefas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Lúcia Martins

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa

Maio 2015

Consciência Fonológica: Algumas tarefas no 1º Ciclo do Ensino Básico

Lúcia Martins

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich, Lisboa

Maio 2015

Dedico este Relatório Final principalmente aos meus pais, mas também aos meus amigos, professores e todas as pessoas que deram-me força nesta etapa da minha vida.

Bem-haja!

Agradecimentos

Para mim, realizar este Relatório Final foi uma aventura, pois apercebi-me que por mais abatidos que estejamos, conseguimos concretizar o nosso sonho com ajuda de muitas pessoas.

Quero deixar o meu agradecimento profundo aos meus pais, principalmente à minha mãe, pois no fundo foi ela que me deu força para o fazer. O meu pai foi um excelente companheiro nos dias mais difíceis da minha vida, visto que me fazia ver o lado positivo da vida e só queria que eu seguisse em frente.

A toda a minha família que sempre me apoiou neste percurso da minha vida.

Um sincero obrigado às minhas amigas Joana Neves, Carolina Monteiro, (Tia) Eugénia, Marta, Ana, Joel, à minha querida afilhada que sempre foi a minha inspiração com um sorriso magnífico, ao meu namorado, às minhas grandes amigas professoras Tânia Ramalho e Ana Marques, entre outros.

Fico grata por toda a vida a todos os professores que me ajudaram a crescer e a tornar o meu sonho realidade, principalmente aos meus supervisores de estágio e à minha orientadora de Relatório Final, professora Mestre Maria Lacerda.

Bem-haja a todos que me ajudaram a realizar o meu sonho desde criança!

«Não sou, junto de vós, mais do que um camarada um bocadinho mais velho. Sei coisas que vocês não sabem, do mesmo modo que vocês sabem coisas que eu não sei ou já me esqueci. Estou aqui para ensinar umas e aprender outras. (...)»

(Sebastião da Gama)

Resumo

A prática profissional realizada em contexto torna-se um caminho fundamental, uma vez que proporciona a oportunidade de colocar em prática uma sucessão de atividades com o intuito de contribuir para a aprendizagem dos alunos. Percebi, neste trajeto, a importância da procura constante de conhecimentos e estratégias que me permitissem uma construção mais sustentada do saber. O trabalho que se apresenta direciona-se no sentido do Desenvolvimento da Consciência Fonológica, e sustenta-se no trabalho realizado com crianças do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As atividades desenvolvidas no âmbito deste relatório tiveram em vista a promoção pessoal e criativa das crianças, pretendendo-se também motivar o gosto pela leitura e desenvolver o prazer pela escrita. A escolha recaiu sobre este tema porque constatei a existência de uma evidente dificuldade na generalidade das crianças em compreender os sons da fala e os símbolos da escrita, bem como fazer a correta associação som/letra e a sua articulação na palavra.

A metodologia adotada foi de cariz qualitativo pois pretendi interpretar e compreender os comportamentos das crianças relativamente à aquisição da leitura e da escrita. Como método de recolha de dados baseei-me na observação participante, em notas de campo, questionários (aplicados aos encarregados de educação e aos professores do 2º Ano do 1º Ciclo) e na aplicação de baterias de provas fonológicas.

Os principais resultados obtidos no estudo foram ao encontro das expectativas iniciais, visto ter-me sido possível compreender que os alunos que demonstraram mais dificuldades na leitura e na escrita revelaram também dificuldades na realização das atividades implementadas e nas provas realizadas. Percebi, também, que a consciência fonológica contribui para o

êxito na aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo assim, parece essencial desenvolver no 1º Ciclo do Ensino Básico este tipo de exercícios.

Palavras-chave: consciência fonológica, linguagem oral, linguagem escrita.

Abstrat

The professional practice performed in context, becomes an essential path, since it provides the opportunity to put into practice a series of activities with the aim to contribute to the pupils' learning. I realized, so, the importance of the constant search for knowledge and strategies that allow me to get a more sustained know-how and experience. The work below is directed toward the Development of Phonological Awareness, and supports the work carried out with children in the 2nd year of the 1st Cycle of Basic Education.

The activities carried out within the framework of this report had in view the personal promotion and creative of the children, it also aims to motivate their love for reading and to develop their pleasure to writing.

The choice fell on this topic because I have seen the existence of a clear difficulty in most children to understand the speech sounds and the symbols of writing, as well as making the correct association sound/letter and its articulation in the word.

The methodology used was qualitative, because I wanted to interpret and understand the behavior of the children in relation to the acquisition of reading and writing. As the method of data collection I based myself on a participant observation, the field notes, questionnaires (applied to parents and teachers of the 1st cycle, 2nd year) and in the implementation of several phonological tests.

The main results obtained in the study meet my initial expectations, since I have been able to understand that the students who demonstrated more difficulties in reading and writing where the same who also revealed difficulties in the realization of the activities implemented and the tests carried out.

I also understood that the phonological awareness contributes to the success in learning to read and write. Therefore, it seems essential to develop in the 1st Cycle of Basic Education this type of exercises.

Key words: phonological awareness, oral language, written language

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Enquadramento Teórico.....	4
1. Apresentação do Problema: Questões de Partida.....	4
1.1. Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	5
1.2. Principais modelos de aprendizagem da leitura e da escrita.....	6
1.3. Definindo Consciência Fonológica.....	11
1.4. Níveis e tarefas de consciência fonológica	14
1.5. A Consciência Fonológica e a Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	15
1.6. Opções Metodológicas.....	17
Capítulo 2 - Problema a estudar e contexto.....	19
2.1. Caracterização do contexto institucional e comunidade envolvente.....	19
2.2. Metodologias utilizadas pela professora.....	20
Capítulo 3 - A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição.....	25
Capítulo 4 – Considerações Finais.....	38
Referências Bibliográficas	43
Anexos	

Introdução

Este relatório final intitulado de “Consciência Fonológica: algumas tarefas desenvolvidas no 1º Ciclo do Ensino Básico” surgiu porque considerei haver necessidade de trabalhar várias atividades potenciadoras da consciência fonológica com uma turma do 2º Ano aquando da realização da Prática de ensino supervisionada em 1º Ciclo do Ensino Básico, referente ao Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB).

No decorrer do estágio deparei-me com a dificuldade de alguns alunos na escrita e na leitura, e mais especificamente relativamente à execução de exercícios de consciência fonológica

Verifiquei que muitos dos alunos escreviam como falavam. Também esses e outros alunos trocavam as letras quando escreviam, e liam com muita dificuldade, trocando as letras, como por exemplo, a letra p/t, b/v, m/n, entre outras. Como tal, decidi estudar e aprofundar esta temática. Comecei por observar e analisar as estratégias que a professora cooperante utilizava para exercitar a consciência fonológica na turma. A professora titular recorreu estratégias diversificadas como: ditados, cópias, divisão silábica de palavras, construção de textos em grupo exercícios de caça ao erro, entre outras.

Estas tarefas são bastante importantes para perceber as dificuldades e as facilidades dos alunos, são estratégias possíveis de utilizar pelos professores de 1º Ciclo.

A consciência fonológica é cada vez mais entendida como um pré-requisito para a aprendizagem da leitura e da escrita. Esta capacidade de conscientemente identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar os segmentos sonoros da fala é vista como uma mais-valia, até

para as crianças com dificuldades específicas de aprendizagem. O desenvolvimento da consciência fonológica é gradual e depende das experiências linguísticas, do desenvolvimento cognitivo, das características específicas de cada criança e da exposição formal ao sistema alfabético. Estudos realizados nesta área provam que esta habilidade metalinguística pode ser exercitada e que o seu treino facilita a aprendizagem da leitura e da escrita. Acrescentam ainda que esta preparação deve ser gradual e iniciar-se pela consciência da sílaba, uma vez que as crianças adquirem-na naturalmente. (Silva, 2004)

Quanto à consciência intrassilábica e fonémica, os mesmos estudos sugerem que sejam estimuladas antes e durante a aquisição do código alfabético. Através do treino da consciência fonológica, no pré-escolar, também as crianças com problemas da linguagem e da fala podem colmatar as dificuldades e progredir no desenvolvimento desta habilidade, o que lhes irá facilitar a entrada no sistema alfabético. (Rios, 2013)

No sentido de complementar este trabalho recorri ao questionamento das professoras titulares das turmas do 2º Ano com o objetivo de conhecer as perceções destas profissionais sobre a consciência fonológica e que estratégias utilizam para trabalhar nas suas práticas. Também foram inquiridos os encarregados de educação dos alunos da turma onde realizei a PES, no sentido de considerar importante conhecer as suas perspetivas, e para poder fazer uma recolha de dados baseada num paradigma holístico, isto é, cimentado num entendimento geral dos fenómenos.

Este relatório está organizado por quatro capítulos, para uma melhor compreensão dos aspetos que vão sendo abordados ao longo do mesmo. **No Capítulo 1 – Enquadramento Teórico**, apresento de forma fundamentada, o problema e as questões de partida, a aprendizagem da leitura e da escrita, os principais modelos da aprendizagem da leitura e da escrita e a ex-

planação do conceito de consciência fonológica. Por último abordo sucintamente as opções metodológicas selecionadas neste relatório.

No Capítulo 2 – Neste capítulo caracterizo o contexto institucional e comunidade envolvente do local onde realizei a prática de ensino supervisionada do mestrado EPE e 1º CEB.

No Capítulo 3, dou a conhecer as técnicas e instrumentos de recolha de dados que utilizei bem como, apresento e analiso os dados que recolhi ao longo deste estudo. Recorri à observação, as notas de campo, os questionários, e a bateria de provas para a avaliação dos níveis de consciência fonológica. (Paulino, 2009)

Por último, apresento as *Considerações Finais*, onde dou resposta às minhas questões investigativas, apresento os constrangimentos e recomendações para outros estudos.

Capítulo 1 – Referencial Teórico

1. Apresentação do problema: questões

No desenvolvimento da prática de ensino supervisionada em 1º ciclo do ensino básico com a intenção de proceder a uma prática educativa ajustada à turma e a cada criança em particular, constatei que teria de adaptar as propostas às aprendizagens dos alunos. Neste processo o aspeto mais desafiante foi a realização de tarefas para exercitar a consciência fonológica dos alunos.

O principal objetivo seria o de proporcionar aos alunos a realização de várias tarefas com a intencionalidade de desenvolver a consciência fonológica. Este objetivo surgiu após momentos de diálogo com a professora titular de turma e a observação dos comportamentos dos elementos da turma. Sendo assim, constatei que várias crianças da turma demonstraram dificuldades na linguagem escrita e na oralidade.

Neste processo de preparação das tarefas e atividades propostas emergiram as questões seguintes:

1. A realização de tarefas que permitem desenvolver a consciência fonológica preparam os alunos para a linguagem escrita e para a oralidade?
2. Como é que os professores do 1º CEB percecionam a funcionalidade da consciência fonológica?
3. O que dizem os pais dos alunos relativamente ao contacto que os seus filhos têm com a linguagem escrita e oral?
4. Como podemos avaliar a consciência fonológica nos alunos?

Com o intuito de responder a estas questões será relevante compreender e conhecer o que se tem investigado sobre esta temática. Como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita? O que se entende por consciência fonológica e como pode ser posta em prática?

1.1- A aprendizagem da leitura e da escrita

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Paulo Freire (1976, p. 21)

Um aspeto decisivo para o estudo da leitura/escrita é compreender como os sistemas de escrita, particularmente o sistema alfabético, representam a fala. Os estudos realizados no âmbito da leitura têm-se multiplicado de um modo muito significativo, nos últimos tempos. O interesse por esta competência tem a ver com o facto de a leitura evocar um papel fundamental na aprendizagem e no sucesso educativo.

Para Cunha (2011), existe um número significativo de crianças que não consegue compreender a natureza da tarefa que é a leitura e, conseqüentemente, dar resposta às exigências que a Escola faz em termos de aprendizagem, sendo frequente conhecer alunos que revelam dificuldades de aprendizagem nesta área, condicionando todo o seu percurso académico e profissional.

A aprendizagem da leitura e da escrita revela-se então uma temática que desperta um enorme interesse e que suscita a necessidade de investigação contínua, num processo de permanente atualização científica e pedagógica (Cunha, 2011). O insucesso na aquisição da leitura influencia, por vezes, a aprendizagem noutros campos disciplinares e desinteresse esco-

lar. Como o domínio desta competência emerge desde logo nos primeiros de vida, é necessária a aplicação correta de atividades neste campo e um treino sistemático.

Sim-Sim (1997) enuncia que os principais objetivos da leitura são, a extração de significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita. A prática de leitura nas crianças é de elevada importância e tem inúmeras vantagens: influencia o desempenho na linguagem oral e na elaboração da escrita, enriquece o vocabulário, aumenta o nível de informação e conhecimentos gerais, desenvolve o sentido crítico, e desperta a curiosidade, a sensibilidade e o raciocínio.

Contudo, há uma distinção clara que se processou ao longo dos tempos, ou seja, antes a leitura era vista como uma prática passiva, incluía somente os atos de reconhecimento e decifração dos códigos. Ao longo dos tempos, investigações evidenciaram que esta definição aparentava ser bastante limitativa, por compreender a leitura unicamente como um ato recetivo, em vez de a conceber como um ato interpretativo que releva tanto do texto, como do autor e leitor, bem como do que estas três dimensões envolvem (Cadório, 2001).

Esta complexidade é descrita de modo simples, na medida em que

“a polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” Viana e Teixeira (2002, p.5).

1.2.Principais modelos de aprendizagem da leitura e da escrita

Durante muito tempo, e numa perspetiva mais tradicional, a leitura foi encarada como sendo uma operação essencialmente percetiva (visual e auditiva), para a qual era necessária uma certa maturação e pré-requisitos, como a aquisição de algumas aptidões psicológicas gerais, entre elas a organização percetivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem, a estruturação espacial e temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, e a organização do esquema corporal (eg. Mialaret, 1974).

No entanto, trabalhos desenvolvidos a partir dos anos 70 demonstraram algumas falhas e insuficiências nestes modelos. Isto porque, segundo Alves Martins e Niza (1998), o facto de as crianças terem capacidade de discriminar imagens não implica que sejam capazes de per-

ceber as diferenças entre as letras (e.g.: p, b, d, q), os problemas que se colocam nesta situação parecem ser mais ao nível de compreensão do sistema escrito e não problemas de percepção. As crianças devem sim compreender quais as diferenças relevantes ou redundantes entre os diversos signos escritos. Surgem então novas investigações que se focam na análise das estratégias cognitivas presentes na atividade da leitura, tendo por pressuposto base que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em termos de fases que ocorrem de uma forma fixa (Kavanagh & Mattingly, 1972; citados por Alves Martins & Niza, 1998). Estas investigações deram origem a novos modelos teóricos que procuraram explicar os processos mentais que levam à compreensão de um texto escrito (Alves Martins & Niza, 1998).

As várias significações de leitura reúnem-se, portanto, em modelos de processamento da informação, podemos destacar os modelos ascendentes, descendentes e interativos (Cunha, 2011). De forma mais específica, os modelos ascendentes, valorizam a decifração, defendendo que a compreensão é consequência do reconhecimento das palavras (Cunha, 2011). Defendem ainda que a leitura implica um percurso linear e hierárquico, que parte de processos psicológicos primários (e.g. juntar letras) na direção de processos cognitivos de ordem superior (e.g. produção de sentido), não tendo o contexto qualquer relevância (Alves Martins & Niza, 1998). A linguagem escrita é a codificação da linguagem oral, e a leitura é a capacidade de transformar esse código escrito numa mensagem com sentido. São num primeiro momento identificadas letras, que agrupadas formam sílabas, que por sua vez, agrupadas, formam palavras, e que dão origem a frases (Alves Martins & Niza, 1998). Tratava-se de uma simples leitura auditiva, na qual as letras teriam uma correspondente fonémica (correspondências grafo-fonológicas), originando sons que dariam acesso ao significado (Alves Martins & Niza, 1998). Uma perspetiva um pouco minimalista que autores como Mitchell (1982), Johnston e McClelland (1973) citados por Alves Martins & Niza, (1998), acreditam ser insuficiente.

Para estes autores, o contexto parece ser relevante na leitura, na medida em que, por exemplo, o tempo de reconhecimento de palavras relacionadas semanticamente é menor do que o de palavras não relacionadas (frases sem sentido), assim como o tempo de leitura de palavras é inferior ao tempo de leitura de não palavras (pseudo-palavras). Os mesmos autores acreditam que a correspondência grafo-fonológica não é a única forma de acesso ao significado (Alves Martins & Niza, 1998). Para mais, tal como referem Alves Martins e Niza (1998), não é certo que todas as letras sejam processadas aquando da leitura, o leitor pode também fazer o reconhecimento perceptivo da palavra como um todo.

Surgem em seguida os modelos descendentes propondo um processo inverso aos modelos ascendentes, acentuando primordialmente a noção de compreensão (Cunha, 2011). Enfatizam a importância dos processos mentais superiores como ponto de partida. Ler consiste em construir significado a partir de um texto, no mais curto espaço de tempo e com o mínimo esforço possível. Assim, o leitor, ao conhecer o contexto e com os seus conhecimentos prévios, faz antecipações do que está escrito que vai confirmando através de índices escritos (Alves Martins & Niza, 1998). Não existe portanto correspondência grafo-fonológica, mas sim um processo de identificação direta de signos globais, de antecipações baseadas no contexto semântico e de verificações das hipóteses produzidas (Alves Martins & Niza, 1998).

No entanto, autores como Mitchell (1982) e Stanovich (1980) citados por Alves Martins e Niza (1998), apontam falhas a estas perspetivas, por não especificarem a importância das fontes de conhecimento (ortográfica, lexical, sintática, semântica) para a leitura, mas também pelo facto de que, se são feitas predições, como é que o leitor reage ou melhora quando falha uma predição, e como faz para evitar este processo de falha? Como faria o leitor para ler então pseudo-palavras e palavras desconhecidas? Este processo parece ainda ser demorado e pouco automático. (Alves Martins & Niza, 1998).

Para contornar as falhas de ambos os modelos anteriores, surgem então os modelos interativos que apresentam uma perspectiva que integra as duas anteriores, discriminam a decodificação e a compreensão, mas acrescentam as experiências e expectativas que o leitor traz para o texto (Cunha, 2011). Assim, o leitor recorre em simultâneo e em interação, a dois sistemas paralelos de conhecimento de palavras, o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Necessitando de ter conhecimentos sobre o tema que está a ler, e ainda, de dominar o código linguístico, para que, em função das características do texto a ler, escolha preferencialmente uma ou outra estratégia que melhor lhe sirva nesse contexto (Stanovich, 1980; citado por Alves Martins & Niza, 1998).

No entanto, estes modelos parecem só aplicar-se a leitores experientes, não podendo ser aplicados a fases iniciais da aprendizagem da leitura (Alves Martins & Niza, 1998). Como é feita então a leitura pelas crianças e leitores menos fluentes?

A partir dos anos 80 surgiram então modelos que procuravam estudar a evolução das estratégias utilizadas pelas crianças aquando da aprendizagem da leitura, descrevendo a aquisição da leitura em estádios ou fases, a partir da observação dos comportamentos de leitura das crianças durante o início do ensino formal. Marsh et al. (1981; citados por Alves Martins & Niza, 1998), apresentam então um modelo que defende que a aquisição da leitura é feita através de estratégias organizadas em diferentes estádios. O primeiro estádio «adivinhas linguísticas», é uma fase na qual a criança aprende a identificar algumas palavras específicas que se tornam o seu “vocabulário visual” (e.g. o seu nome, coca-cola etc.). Não havendo qualquer processo de decodificação de palavras, a criança reconhece as palavras através do contexto extra-linguístico, sem ter em conta as características gráficas de palavras, mas índices visuais (Alves Martins & Niza, 1998). Assim, as palavras não contextualizadas não são reconhecidas e lidas. O segundo estádio «rede de discriminação», no qual a criança reconhece um maior conjunto de palavras, e já começa a ter em conta alguns índices gráficos, que associa ao seu

“vocabulário visual”, reconhece por exemplo a primeira letra da palavra e em contexto “lê” a palavra. No terceiro estágio «descodificação sequencial», a criança apoia-se na correspondência que conhece entre as letras e os sons, para reconhecer as palavras mais familiares. Em algumas palavras este processo origina não-palavras, no entanto quando estas estão contextualizadas a criança faz uma descodificação parcial da palavra e antecipa o final (e.g. A ana foi às co-compras) (Alves Martins & Niza, 1998). No quarto e último estágio, «descodificação hierárquica», a criança já recorre a regras mais complexas da correspondência entre sons e letras, tendo em conta as posições das letras (e.g. forma de pronunciar o “s” consoante a sua posição na palavra).

Autores contemporâneos, defendem que a aquisição da leitura não implica uma sequência tão rígida de diferentes fases, não sendo utilizada exclusivamente uma estratégia em cada fase, podendo-se simplesmente falar em estratégias preferenciais ou dominantes referentes a cada momento da aprendizagem (Alves Martins & Niza, 1998). Nem todos os leitores recorrem às mesmas estratégias e, na perspectiva de Alves Martins e Niza (1998), é essa mesma flexibilidade de estratégias que origina um bom leitor.

Para Fijalkow (1993; citado por Mata, 2002), a leitura e a escrita não são aprendizagens feitas separadamente ou uma após a outra, mas sim duas etapas de uma mesma aprendizagem, a da linguagem escrita.

Na perspectiva de Goodman (1984, 1987, 1996; citado por Mata, 2002), um dos princípios da literacia é a aquisição dos princípios linguísticos, que emergem à medida que a criança descobre como a linguagem escrita é organizada, quais as suas unidades, características, entre outros aspetos, ou seja, com a tomada de consciência dos seus aspetos formais e também grafonémicos, sintáticos, semânticos e ortográficos. Segundo Mata (2008), esta relação parece ser bastante evidente, uma vez que para a autora parece ser através dos múltiplos contactos,

formais e informais, com a leitura e a escrita de uma forma direta ou indiretamente mediada pelos outros, que se vai dando a apreensão da linguagem escrita.

Vista a riqueza desta capacidade e o conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais que estão em jogo na conduta humana e, logicamente, no ato de ler é inevitável que à pergunta "o que é ler?" apareçam variadas respostas mais ou menos complexas.

Para Alves-Martins (1996), a leitura implica um percurso linear e hierarquizado indo de processos psicológicos primários (juntar letras) a processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido). A linguagem escrita codifica a linguagem oral. A leitura é entendida como a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral.

1.3. Definindo Consciência Fonológica

O domínio da leitura e da escrita é uma das principais metas da escolaridade. Estas aprendizagens são fundamentais, não só durante o percurso escolar da criança como no percurso da sua vida pessoal e profissional. A leitura e a escrita possibilitam aceder à informação e ao conhecimento, ajudam a estruturar o pensamento, e são competências fundamentais para uma maior inclusão e participação sociais (Sim-Sim, 1998).

É a partir da comunicação que a criança desenvolve as suas competências linguísticas, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Este desenvolvimento é realizado através de um processo interativo que envolve a manipulação, combinação e integração das formas linguísticas e das regras que lhe estão subjacentes, permitindo o desenvolvimento da capacidade de perceber a linguagem (linguagem compreensiva) e da capacidade para produzir linguagem (linguagem expressiva).

O conceito de consciência fonológica pode ser definido como a habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta inclui a consciência de que a fala pode ser segmentada em unidades menores e de que estes segmentos podem ser discriminados e manipulados (Rios, 2013.p. 26).

Ao falarmos em consciência fonológica, referimo-nos à capacidade metalinguística que permite reflectir e analisar de forma consciente a estrutura fonológica da linguagem oral. Esta capacidade permite manipular e segmentar a fala em unidades menores, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas. Cada vez mais a consciência fonológica e a sua influência na aquisição da leitura e escrita é tema de grande interesse para os profissionais ligados à educação. Este conceito é, habitualmente, definido como a capacidade para manipular conscientemente (mover, combinar ou suprimir) os elementos sonoros das palavras orais (Tunmer & Rohl, 1991).

Sim-Sim (1998) define este conceito, estabelecendo a diferença entre esta habilidade e a actividade de falar. Assim, a consciência fonológica diz respeito ao conhecimento que possibilita a análise de forma consciente das unidades de som de uma língua específica, bem como as regras de distribuição e sequência do sistema de sons dessa mesma língua. Enquanto que a actividade de falar e de ouvir falar nos remete para a capacidade de, involuntariamente, prestar atenção ao significado do enunciado, a consciência fonológica implica a habilidade de, deliberadamente, nos centrarmos nos sons da fala.

O desenvolvimento da consciência fonológica tem início na infância, a partir do momento em que a criança começa a ter contacto com a linguagem oral da sua comunidade. O desenvolvimento é gradual, iniciando-se pelas unidades maiores da fala, as palavras e sílabas, evoluindo até às unidades menores, os fonemas. Ou seja, a consciência fonológica possibilita às crianças compreenderem que as palavras rimam, terminam ou começam pelo mesmo som e são palavras diferentes, que existem palavras com a sílaba inicial comum, que algumas pala-

avras têm mais sílabas que as outras, ou que existem palavras que começam com o mesmo fonema.

É o conhecimento que temos da fonologia da nossa língua que nos permite afirmar que as palavras “cão” e “mão” rimam, que as palavras “cama” e “cadeira” têm em comum a sílaba inicial, que a palavra “formiga” tem mais sílabas do que a palavra “sapo”, ou ainda que as palavras “foca” e “figo” começam com o mesmo fonema, por exemplo. (Rios, 2013, p. 26)

Trata-se de um conhecimento implícito, silencioso e automático que se evidencia na idade pré-escolar quando as crianças começam a inventar rimas, a repetir aliterações e a fazer correções ao seu próprio discurso.

O aprimoramento e pleno desenvolvimento da consciência fonológica, ocorre com a exposição formal ao sistema alfabético e conseqüentemente com a aquisição da leitura e escrita.

Depreende-se assim, que a consciência fonológica deve ser trabalhada antes e durante o uso do código alfabético, pois desta forma, as crianças ao visualizarem as letras e ao introduzirem palavras percebem e tomam consciência dos diversos sons que cada palavra pode ter.

A importância do treino de competências fonológicas é colocada em relevo enquanto elemento potenciador da aprendizagem da leitura e da escrita. São diversos os estudos nacionais e internacionais que apontam para uma correlação positiva entre a consciência fonológica e o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita ou, pelo contrário, que indicam que um fraco domínio de competências fonológicas conduz, normalmente, ao fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita (Anthony & Francis, 2005; Pestun, 2005; Barrera & Maluf, 2003; Calero Guisado *et al.*, 1991; Viana, 1998). De igual modo, são também diversos os trabalhos e estudos que referem que a implementação de programas de treino de competências fonológicas em crianças de pré-escolar conduz a um maior sucesso na ulterior aprendizagem da leitura e da escrita. (Rios, 2013, pp. 21 - 22).

1.4. Níveis e tarefas de consciência fonológica

O processo de decodificação do material escrito compreende dois processos principais: o visual e o fonológico (Franco, Reis, & Gil, 2003). O visual envolve as capacidades para discriminar, diferenciar, reter sequências e analisar um todo nos seus elementos componentes (letras), bem como a sintetização dos mesmos numa unidade total (palavra) (Franco, Reis, & Gil, 2003). O fonológico envolve as capacidades para discriminar, diferenciar e memorizar sons, bem como, ordená-los adequadamente (Cruz, 1999; citado por Franco, Reis, & Gil, 2003).

A consciência fonológica divide-se em três tipos: consciência silábica (ao isolar sílabas), consciência intrassilábica (ao isolar unidades dentro da sílaba) e consciência fonémica ou segmental (ao isolar sons da fala) (Cunha, 2011; Valente & Alves Martins, 2004).

Podemos definir a consciência silábica como sendo a capacidade de manipular as sílabas de uma palavra.

A consciência silábica diz respeito à capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra. A consciência silábica corresponde à primeira forma de reflexão sobre a fonologia da linguagem oral, que as crianças desenvolvem desde a idade pré-escolar, tal como é visível na facilidade com que realizam tarefas de segmentação e contagem silábica. (Rios, 2013, p.34)

A consciência intrassilábica, como o próprio nome indica é intermédia, esta compreende-se as crianças conseguem identificar e descobrir as unidades que constituem internamente a sílaba.

A consciência intrassilábica remete para a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba. A consciência intrassilábica é de desenvolvimento mais lento do que a consciência silábica e, segundo alguns autores, surge numa fase que medeia o desenvolvimento da consciência silábica e o desenvolvimento da consciência fonémica.” Existem os constituintes intrassilábicos que são as partes que com-

põem internamente uma sílaba, sendo estes sílaba, ataque e rima, em que a rima divide-se em núcleo e coda – modelo “Ataque-Rima”. (Rios, 2013, pp. 36 - 37)

A consciência da palavra é, assim, ter a noção de dividir a linguagem oral em palavras.

A consciência da palavra reporta-se à capacidade de segmentação da linguagem oral (continuum sonoro) em palavras. Segundo Viana e Teixeira (2002), a capacidade que as crianças manifestam em segmentar as frases em palavras, no início da aprendizagem da leitura, encontra-se fortemente correlacionada com o seu posterior desempenho na leitura. Este conhecimento é importante na medida em que, na fase de iniciação da leitura, permite à criança compreender que a cada palavra oral corresponde uma palavra escrita. (Rios, 2013, p.32)

O conceito de consciência fonémica corresponde especificamente à consciência explícita das unidades fonéticas da fala (Alves Martins & Silva, 1999).

As formas mais evoluídas da consciência fonológica, que incluem a consciência explícita da estrutura fonética das palavras e a capacidade para manipular os segmentos fonémicos, requerem alguma modalidade de instrução expressamente orientada para esse efeito (Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Alegria & Morais, 1989; citados por Silva, 2004), que é o foco do método de ensino fonomímico.

Deste modo podemos afirmar que atualmente está já claramente estabelecido que o desenvolvimento/aprendizagem da leitura/escrita se inicia muito antes da entrada na educação formal.

1.5. A consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita

Parece já não ser questionável a existência de uma relação entre o desempenho em tarefas de consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e da escrita.

A consciência fonológica constitui segundo Lima e Colaço (2010), um forte preditor do sucesso na aprendizagem formal da leitura, o seu desenvolvimento influencia a capacidade dos alunos de efetuar correspondências grafema-fonema e fonema-grafema, e por conseguinte descodificação leitora.

Um grande número de estudos (e.g. Teixeira, 2005; Vale, 2000) tem evidenciado que quanto mais eficazes são as crianças a identificar e manipular intencionalmente os sons que constituem as palavras, melhores são os seus desempenhos em leitura e em escrita, e inversamente, quanto mais baixos forem os seus desempenhos em tarefas de consciência fonológica, piores são as suas performances na leitura e na escrita.

Outro dos resultados que tem sido consistentemente apontado nos estudos longitudinais é que as tarefas que envolvem consciência fonémica e conhecimento de letras são as que melhor predizem a aprendizagem ulterior da leitura e da escrita (Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001; Caravolas, Volin, & Hulme, 2005; Vale, 2000), evidenciando que a consciência fonémica e o conhecimento sobre as letras agem em conjunto na potenciação das capacidades implicadas no processo de aprendizagem da leitura/escrita.

Estes resultados permitem afirmar que existe uma relação de interação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura/escrita. A consciência fonológica é um bom preditor dos desempenhos ulteriores em leitura e escrita, mas também um facilitador da sua aprendizagem.

Assim, é possível concluir que a consciência fonológica é um co-requisito da aprendizagem da leitura/escrita, uma vez que, por um lado, é um dos seus melhores preditores, exercendo um papel facilitador na sua aprendizagem, por outro esta aprendizagem permite atingir níveis mais especializados da consciência fonológica (a consciência fonémica).

1.6. - Opções metodológicas

Na realização deste relatório, recorri uma metodologia de natureza qualitativa que, tem tido, nas últimas décadas uma maior afirmação “na abordagem e tratamento dos fenómenos educativos” (Esteves, 2006 p. 105).

Adotei este tipo de metodologia porque para analisar as questões anteriormente enunciadas, podemos aferir quais as perceções dos professores do 2º Ano do 1º Ciclo e das famílias sobre a leitura e a escrita assim como o desenvolvimento da consciência fonológica. Neste sentido Carmo e Ferreira (2008), referem que este tipo de investigação implica estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação incluindo as técnicas de recolha de dados e o modo como o investigador pretende conduzir o estudo.

Bogdan e Biklen (1994) salientam a relevância dos estudos qualitativos quando se tem em conta as experiências descritas pelos participantes no estudo. Denzin (1994) explica o processo de investigação qualitativa como um percurso que vai do *campo* ao *texto* e do *texto* ao *leitor*. Ou seja o investigador faz a *pesquisa no terreno*, para obter informação. Onde elabora um primeiro texto conhecido pelo *texto de campo*. Segue-se-lhe o texto *interpretativo provisório*, onde se vê refletido a realidade, a sua interpretação e a sua versão científica da mesma. Depois de partilhado com os participantes da investigação, surge o *documento final* que é remetido publicamente ao leitor.

Esta abordagem metodológica é constituída por aquilo que Afonso (2005) refere como “material empírico”. Deste material fazem parte vários registos tais como: notas de campo, entrevistas, questionários entre outros. Tendo como suporte o material empírico o investigador deve produzir um novo texto científico. Este texto deve-se basear em três conceitos a mencionar: descrição, análise e interpretação como salienta Wolcott (1994).

No processo de investigação qualitativa existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa como é referido por (Colás, 1998).

Assim, a investigação qualitativa tem como principal finalidade a “compreensão dos fenómenos ou características de uma dada população” (Oliveira, Pereira & Santiago, 2004, p. 27) e segundo os mesmos autores, no que diz respeito, “aos traços metodológicos, este tipo de orientação pode comportar, ao nível da recolha de dados, tanto estratégias quantitativas como qualitativas”.

Os métodos de investigação utilizados em função da problemática identificada foram a observação e os instrumentos de medida que serviram para dar “a qualidade informativa dos dados obtidos na investigação” (Coutinho, 2011, p.104).

Capítulo 2 – Problema a estudar e contexto

2.1. Caraterização do contexto institucional e comunidade envolvente

A escola onde tive a oportunidade de estagiar localiza-se em Fitares, freguesia de Rio de Mouro, concelho de Sintra; e serve uma população na sua grande maioria pertencente à classe média.

Na freguesia de Rio de Mouro, residem cerca de 46000 habitantes, sendo notória, cada vez mais, a existência de equipamentos sociais, tais como: escolas, creches, centro de saúde, lares para idosos, espaços de apoio aos jovens, o centro lúdico de Rio de Mouro, o “Orientate” instituição que acolhe as crianças e auxilia-as nos estudos, visto ter celebrado um protocolo com o Agrupamento da Escola onde realizei o meu estágio.

As condições pedagógicas e os meios disponíveis na instituição onde realizei o meu estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES) em 1º CEB, foram imprescindíveis para o bom desempenho das minhas funções, na medida em que proporcionaram a realização de várias atividades e práticas de ensino potenciadoras do interesse e da aprendizagem dos alunos.

O edifício da escola possui três pisos, com onze salas, um espaço exterior bastante amplo, um refeitório, uma biblioteca, um ginásio, uma sala de professores, um pequeno gabinete para a coordenação do estabelecimento e um auditório.

As horas letivas são distribuídas pelas disciplinas da seguinte forma: Português e Matemática, em que cada uma tem uma carga horária de 8 horas, o Estudo do Meio têm uma carga

horária de 4h:30m, Expressões tem uma carga horária de 3horas e o Apoio ao Estudo de 1h:30m.

A instituição onde estagiei apresenta vários serviços educativos, como: aulas, apoio ao estudo, ATL, Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) - Inglês, Ciência Divertida, Filosofia para Crianças e Educação Física. As AEC são bastante importantes para as crianças adquirirem novos conteúdos e associarem às disciplinas curriculares (dossiê de estágio, p. 6). O ATL é imprescindível para as crianças com mais dificuldades, visto que este ajuda os alunos no acompanhamento escolar, o que nem sempre é possível por parte dos seus encarregados de educação. Contribui também para a organização familiar, na medida em que, os alunos podem estar mais tempo na escola até algum adulto poder ir buscar a criança.

Hoje, os educadores que questionam o “regresso às bases” recomendam um ensino que, nos primeiros anos, integre os campos dos saberes disciplinares e que parta dos interesses e talentos naturais das crianças: ensinar a ler e a escrever, por exemplo, no contexto de um projecto de estudos sociais ou ensinar conceitos matemáticos através do ensino da música. (Papalia; Olds, & Feldman, 2001, p. 449).

2.2. Metodologias utilizadas pela professora

Como referi no Capítulo I, este relatório centra-se nas estratégias que os professores de 1º Ciclo podem recorrer para o desenvolvimento da consciência fonológica. Caso existam dificuldades na consciência fonológica as investigações evidenciam que os alunos terão dificuldades na leitura e escrita. Assim, é imprescindível que as professoras façam exercícios de consciência fonológica para perceberem as facilidades e as dificuldades de todos os alunos.

A literatura de especialidade tem demonstrado que a consciência fonológica pode ser treinada a favor do processo de alfabetização. A este propósito, Pestun (2005 citado por Lasch,2008), ressalta que frequentar a Educação Pré-Escolar seria uma oportunidade para desenvolver as habilidades metafonológicas e, posteriormente, obter êxito no desenvolvimento da leitura e da escrita. (Esteves, 2013, p. 54).

Apesar de existirem documentos oficiais reguladores da prática docente no 1º Ciclo - Metas Curriculares e Programas das várias disciplinas- a professora cooperante delineou objetivos para as disciplinas que compõem a matriz curricular.

Como a temática deste relatório é do foro da área de Português focar-me-ei mais nesta disciplina. Assim, vou mencionar o domínio e os objetivos (metas), que a professora cooperante estabeleceu em relação à área de Português e que se relaciona com a problemática em estudo.

Metas estipuladas para o domínio da oralidade:

- 1- Respeitar regras da interação discursiva;
- 2- Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos;
- 3- Produzir um discurso oral com correção;
- 4- Produzir discursos com diferentes finalidades tendo em conta a situação do interlocutor.

Buescu; Morais, Rocha, Magalhães (2012).

Metas estipuladas para o domínio da Leitura e da Escrita:

- 5 - Desenvolver a consciência fonológica e operar com fonemas;
- 6 - Conhecer o alfabeto e os grafemas;
- 7 - Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos;
- 8 - Ler textos diversos;
- 9 - Apropriar-se de novos vocábulos;
- 10 - Organizar a informação de um texto lido;
- 11 - Relacionar o texto com conhecimentos anteriores e compreendê-lo;
- 12 - Monitorizar a compreensão;
- 14 - Desenvolver o conhecimento da ortografia;
- 15 - Mobilizar o conhecimento de pontuação;
- 16 - Transcrever textos;
- 17 - Planificar a escrita de textos;
- 18 - Redigir correctamente.

Buescu et al. (2012).

Metas relativas ao domínio da Iniciação à Educação Literária:

- 19 - Ouvir ler e ler textos literários;
- 20 - Recontar uma história ouvida ou lida;
- 21- Ler para apreciar textos literários;
- 22 - Ler em termos pessoais;
- 23 - Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos.

Buescu et al. (2012).

Por fim, no domínio da Gramática são essenciais duas Metas:

- 24 - Explicitar regularidades no funcionamento da língua
- 25 - Compreender formas de organização do léxico.

Buescu et al. (2012).

Estas Metas são essenciais para um bom desenvolvimento ao nível da área do Português, bem como relativamente à temática em estudo. Deste modo as características gerais dos documentos normativos orientaram o trabalho desenvolvido pela professora cooperante, como os exercícios propostos por mim.

Na turma onde estagiei, cerca de 5/6 crianças demonstraram dificuldades na escrita e leitura. Estes problemas têm-se vindo a agravar, uma vez, que apesar de serem solicitados aos seus Encarregados de Educação avaliações ao nível da psicologia e da terapia da fala, não são realizados e estes alunos necessitam de um trabalho ao nível de um técnico especializado.

Tendo estes alunos um nível baixo de consciência fonológica a professora cooperante teve de recorrer a estratégias como: ditados, sendo que as palavras que as crianças erravam eram escritas posteriormente 3 vezes ou faziam a cópia; Leitura realizada individualmente com os alunos que mais necessitavam (alunos que ao escrever davam muitos erros ou que a

sua letra fosse indecifrável); Realização de textos conjuntos; Escrita de palavras e respetiva divisão silábica; Análise de imagens (realizada oralmente ou com utilização da escrita).

Outra estratégia utilizada pela professora foi o recurso ao manual de Português. Este manual tem exercícios de leitura - os alunos deverão ler as palavras que se encontram a negrito num texto. Esta leitura exige 50 palavras num minuto. A leitura das pseudo palavras correspondia a 15 palavras num minuto.

Observei também que a professora titular explicava à turma as diferenças entre o “há”, o “à” e o “ah”. Quando as crianças revelavam dificuldades a professora voltava a explicar e construía frases com essas palavras.

Ressalvo ainda, que os alunos tinham um caderno de exercícios para colocarem por ordem alfabética algumas palavras, acontecimentos, realizarem palavras cruzadas e interpretarem textos.

Para além, das estratégias da professora cooperante realizadas para toda a turma, esta instituição disponibiliza Apoio Educativo, duas vezes por semana. Uma professora dirige-se à sala de aula de cada turma e sala de estudo com a intenção de diminuir as dificuldades dos alunos que mais necessitam.

A relação de professor-aluno é sempre muito importante para que os alunos exponham as suas dificuldades. Isto também, porque se a relação do professor com o aluno for bem-sucedida, o professor consegue explicar e perceber as dificuldades dos alunos, os obstáculos e também consegue estabelecer estratégias para o aluno compreender da melhor forma os conteúdos a serem transmitidos, no entanto, também é importante o professor saber as facilidades dos alunos, para poder criar desafios no processo de aprendizagem e desenvolver a autoestima do aluno.

Quando os alunos têm resultados fracos, há tendência para que os responsáveis pela política educativa se debrucem sobre o currículo, o tamanho das turmas e os proble-

mas de financiamento, etc., com o objectivo de alterar esta situação. Contudo, os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos. (Lopes & Silva, 2011, p.63)

O discurso do professor é muito importante, este tem de ser claro, de fácil entendimento e que os alunos compreendam. Este é o principal ponto para os alunos adquirirem os conteúdos corretos. “ Fendick (1990) define clareza do discurso do professor como organização, explicação, exemplificação e prática guiada e avaliada da aprendizagem do aluno.” (p.37)

Capítulo 3 - A Prática de Ensino Supervisionada (PES) na Instituição

Neste capítulo apresento a análise dos dados recolhidos acerca dos hábitos de leitura e escrita das crianças do 2º ano do 1º CEB da escola onde estagiei. Os instrumentos reunidos foram: (a) atividades planificadas e observação direta com recurso a notas de campo; (b) análise dos documentos elaborados pelos alunos em sala de aula; (c) questionários aplicados aos pais e aos professores, (d) atividades de verificação da consciência fonológica realizadas a cinco alunos.

Tendo em conta que é uma investigação qualitativa,

A realidade não será objectiva nem apenas uma única, admitindo-se a sua apreensão subjectiva e tantas interpretações da realidade quantas os indivíduos que a consideram. Em vez da procura de leis que possam ser extensíveis a toda a população, os estudos deste tipo procuram compreender os mecanismos, o como funcionam certos comportamentos, atitudes e funções. Sousa (2005, p.31).

(a) Atividades planificadas para desenvolver a consciência fonológica e observação direta com recurso a notas de campo

- Tarefa 1 - Leitura e interpretação do texto: “A casa da Mosca Fosca” do manual de Português (Anexo I)

A tarefa teve como objetivo exercitar a leitura, a interpretação de um texto e a escrita. No entanto, o essencial era trabalhar as letras, as palavras e a sua manipulação, visto que as palavras são compostas por várias letras, e a partir dessas letras podem surgir muitas mais palavras. Segundo Freitas & Santos, 2001; Martins, 1996; Sim-Sim, 1998, 2006:

Consciência fonológica desenvolve-se gradualmente, à medida que a criança se vai tornando consciente das palavras, sílabas e fonemas como unidades identificáveis (Martins, 1996; Sim-Sim, 1998, 2006). Em cada nível de consciência fonológica existem tarefas que se estruturam igualmente por ordem crescente de dificuldade: a reconstrução, a segmentação, a identificação e manipulação de sílabas e/ou sons, sendo que a reconstrução de uma sílaba é mais fácil do que a sua segmentação e esta é mais fácil do que a manipulação, o mesmo acontecendo em relação às tarefas relativas aos sons individuais (Freitas & Santos, 2001; Martins, 1996; Sim-Sim, 1998, 2006, p.56).

Esta tarefa foi bastante enriquecedora para o desenvolvimento da consciência fonológica, pois todos os alunos conseguiram descobrir pelo menos duas palavras a partir das letras que tinham para construir uma ou mais palavras. Constatei que as crianças compreenderam o pedido e realizaram corretamente associação entre o fonema e o grafema, como se explicita na descrição da tarefa e na nota de campo 1:

“O jogo, foi bastante gratificante, visto que a partir de uma palavra podem-se formar várias, o que fez com que os alunos ficassem entusiasmados e concentrados em realizar a tarefa, mas principalmente, só queriam descobrir palavras e conseguiram (outra estratégia para a consciência fonológica!)”. “O T. disse “professora, isto é muito giro, estou a descobrir muitas palavras”, boa – respondi eu. Passado um pouco, perguntei se já todos os alunos tinham descoberto pelo menos duas palavras, todos disseram que sim, alguns um pouco chateados, visto que só tinham descoberto mesmo duas. O C. perguntou “professora é possível descobrir tantas palavras através de uma?”, eu respondi que sim.” (Anexo I)

Nota de campo 1:

- Estávamos na sala de aula a resolver um problema e eu estava perto do S.
- Seguidamente o S. e a M. estavam a tentar resolver o problema.
- De seguida o S. estava a tentar explicar à M. como se fazia.
- Dizendo: “Quantos lápis tão aqui?”
- a M. respondeu “5”
- “Não” - respondeu o S.
- “Aqui, quantos tão aqui” – a apontar para o círculo com os lápis.
- A M. de repente diz: “Não é tão, é estão”.
- A M. diz: “pois é”, contando os lápis e diz “estão 8.
- O S. acenou afirmativamente. (Anexo II)

(30/11/2014)

- Tarefa 2 – Diferença entre o v e f (Anexo III)

Alguns alunos demonstraram que escreviam com erros as palavras com as letras v e f, e por isso criou-se a esta tarefa para auxiliá-los na correta distinção do som das letras.

Após terem completado um texto cujo objetivo era o de os alunos perceberem o som da palavra e descobrirem qual era a letra que faltava, algumas crianças foram ao quadro escrever as palavras, dividiram-nas por sílabas e escreveram uma frase que continha a palavra para treinar a sua escrita, os tempos verbais e desenvolver o conhecimento da ortografia.

Quando os alunos acabavam, teriam de construir um texto com algumas palavras que escrevi naquele momento no quadro, de forma a tentar auxiliar o seu pensamento. O objetivo principal era o de conseguirem escrever uma história com princípio, meio e fim, para desenvolverem a imaginação.

Esta tarefa decorreu bem, apesar de os alunos com falta de consciência fonológica terem alguma dificuldade em distinguir o som das letras v e f, escrevendo com muitos erros a sua história. No entanto, oralmente, conseguiram perceber a diferença das duas letras. Ou seja, o que estes alunos necessitam é de muito treino, mas para isso também têm de o querer. Como tal, o elogio positivo é fundamental para os alunos ganharem confiança e entusiasmo, tal como refere Freitas et al:

Profissionais de diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didáticas, bem como das áreas da saúde ligadas à terapêutica e à reabilitação, têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita. (Freitas et al, 2007, p.8)

Todos os alunos realizaram a tarefa, mas alguns com bastantes erros, no entanto conseguiram perceber o que era pretendido, “Seis alunos tiveram bastantes erros, posto isto voltei a explicar como haveriam de fazer para perceberem que letras deveriam usar.” Aprenderam que para escrever uma história é mais fácil elaborar uma planificação, ou seja, ordenar as ideias. “Apesar de algumas crianças, demonstrarem algumas dificuldades apercebi-me que com palavras, ou seja, um género de planificação de um texto, este conseguem concentrar-se e escrever um texto com mais facilidade.”. (Anexo III)

- Tarefa 3 - Leitura do livro “O Casamento da gata” (Anexo IV)

Esta tarefa consistiu em completar o poema “O casamento da gata” com as palavras certas (excerto do livro) e descobrir novas palavras que rimem com 4 do poema.

Nesta tarefa, o principal objetivo era que, com a repetição da leitura do excerto do poema, os alunos o conseguissem ler fluentemente, principalmente aqueles que revelaram maior dificuldade em ler e em perceber que com o treino e a repetição também o conseguiam.

Pedi a todos os alunos para lerem um pouco do poema, no entanto, não iria pedir aos alunos com mais dificuldade, pois estes iriam ler com a professora cooperante, mas estes alunos colocaram o dedo no ar e eu perguntei “querem ler?” responderam que sim e deixei. Fiquei muito entusiasmada e contente com a leitura deles, pois depois de tantas vezes lermos o texto e exercitado de formas diversificadas, os alunos sentiram confiança e segurança para ler o poema.

Quando terminei de ler o poema “O Casamento da gata”, coloquei um excerto deste escrito em papel de cenário com algumas lacunas e as palavras que faltavam ao lado do quadro para os alunos preencherem. As crianças demonstraram grande interesse em colocar as palavras que faltavam nos espaços. “O G. perguntou” professora este é o bocado que está no papel cenário”, eu respondi afirmativamente. (Anexo IV)

De seguida, escolhi quatro palavras e pedi a cada aluno que fosse ao quadro escrever uma outra que rimasse com a que estava escrita no quadro, tendo como objetivo os alunos treinarem o som das palavras. Tal como Sim-Sim menciona:

Logo, a prática de rimas, a recitação de poesia e histórias em verso, os exercícios de segmentação de frases em palavras e destas em sílabas, a identificação e a manipulação de sílabas e a soletração silábica em voz alta são processos pedagógicos que conduzem à consciência lexical e silábica (Sim-Sim, 1998, p.57).

Os alunos conseguiram escrever várias palavras que rimavam com as palavras que estavam escritas no quadro.

Verifiquei que a partir da prática e repetição os alunos conseguiram ler um texto e a partir das rimas trabalharam o som das palavras.

- Tarefa 4 - Jogo da caixa mágica: Na caixa mágica estão várias sílabas, cada aluno retira uma sílaba. Oralmente, os alunos juntam as sílabas e escrevem no quadro a palavra e algumas frases com as palavras. Jogo com os arcos. (Anexo V)

Esta tarefa exigia bastante concentração, pois consistiu em descobrir palavras através de sílabas dadas, sendo o principal objetivo as crianças conseguirem apenas com uma sílaba formar uma palavra ou várias, trabalhar o som e ao mesmo tempo a audição das sílabas dos colegas para perceberem se a sílaba que o aluno tem pode formar ou não uma palavra. Como se verifica na descrição da situação e na nota de campo 5:

“A Lc., colocou o dedo no ar e perguntou “Mas professora, só podemos utilizar as sílabas que temos, não podemos acrescentar mais?” eu respondi que não. Todos os alunos conseguiram dizer mais do que uma palavra, enquanto pedia a alguns alunos para escreverem no quadro as palavras que estavam a ser ditas.” (Anexo V)

Nota de campo 5:

- Estava a fazer um ditado e quando acabei, a professora cooperante continuo a lecionar, enquanto eu corrigia os erros do ditado.
- Quando estava a corrigir o ditado do S., chamei-o ao pé de mim.
- Perguntei “o que é isto, S.?”
- Ele não respondeu.

- Eu questionei-o “primeiro não tem título porquê?”
- “Segundo escreveste a meio das linhas do caderno porquê? E isto está cheio de erros?”
- O S. não disse nada.
- Pedi que fosse buscar uma cadeira e sentasse-se ao pé de mim, que iria fazer o ditado outra vez só para ele.
- Relembrei-lhe as regras e disse para escrever devagar.
- Comecei a ditar um pedaço do texto e ele foi escrevendo devagar. (Anexo VI)

(27/01/20015)

Para os alunos compreenderem que a partir de um simples jogo conseguem trabalhar o seu discurso oral e escrevem ou fazerem um raciocínio lógico com as sílabas que possuem. Como menciona Rios:

“O conceito de consciência fonológica pode ser definido como habilidade metalinguística complexa que envolve a capacidade de refletir sobre a estrutura fonológica da linguagem oral.” (Rios, 2013, p.26)

Simultaneamente, e com a intenção de praticar a ortografia, realizei o jogo do arco, onde a partir de uma sílaba havia a possibilidade de formar várias palavras.

Os alunos participaram imenso na atividade, toda baseada através de jogos, o que fez com que eles conseguissem estabelecer uma relação de interesse e de concentração, para obterem palavras. Esta tarefa, a meu ver decorreu muito bem, com grande entusiasmo dos alunos e dedicação, pois notava-se que estavam atentos às sílabas e tentaram dizer uma palavra.

No jogo, os alunos estiveram bastante divertidos e sempre a pensar em formar palavras com as sílabas.

- Tarefa 5 - Jogo do Comboio de palavras: Cada aluno desenha a palavra (animal) que disse em papel cavalinho e escreve a palavra para criar um fantoche com paus de espetada. (Anexo VII)

O comboio das palavras teve como objetivo, a prática de focar a atenção apenas em nomes de animais e a partir de uma letra dita por mim pensar noutro animal começado por essa letra. Esta tarefa potencia a organização do pensamento, o treino da escrita e o pensar em palavras, neste caso animais, para compreender que a partir de uma letra podem-se formar várias palavras. A concentração é essencial neste período escolar, tal como referem Papalia; Olds; Feldman; e Duskin :

A maior parte das crianças no período escolar consegue concentra-se mais tempo e põe em foco a informação que necessitam e querem, ao mesmo tempo que excluem a informação irrelevante. As crianças que não o conseguem fazer têm problemas na escola, quando são requeridas na atenção e concentração. (2001, p. 432)

Nem todos os alunos conseguiram dizer um animal, outros disseram mais do que um.

Os alunos que tiveram mais dificuldades em dizer um animal que começasse pela letra que eu pedi, ou não disseram mesmo, foram 4, o S., o Lr, o Mr e a M. Por isso é que deixei os outros alunos dizerem mais animais. (Anexo VII)

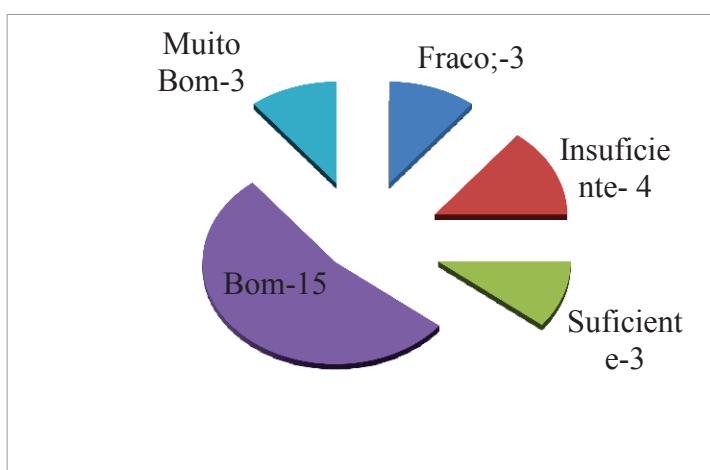
Houve um grande interesse em participar, para poderem construir o comboio e finalmente desenharem o seu animal para mais tarde poderem utilizarem o fantoche.

Esta tarefa, a meu ver, foi bastante interessante, apesar de alguns alunos não conseguirem dizer um animal, ou desenhar, sem ajuda. Esta tarefa, permitiu exercitar novamente a consciência fonológica, o que é necessário com esta turma. (Anexo VII)

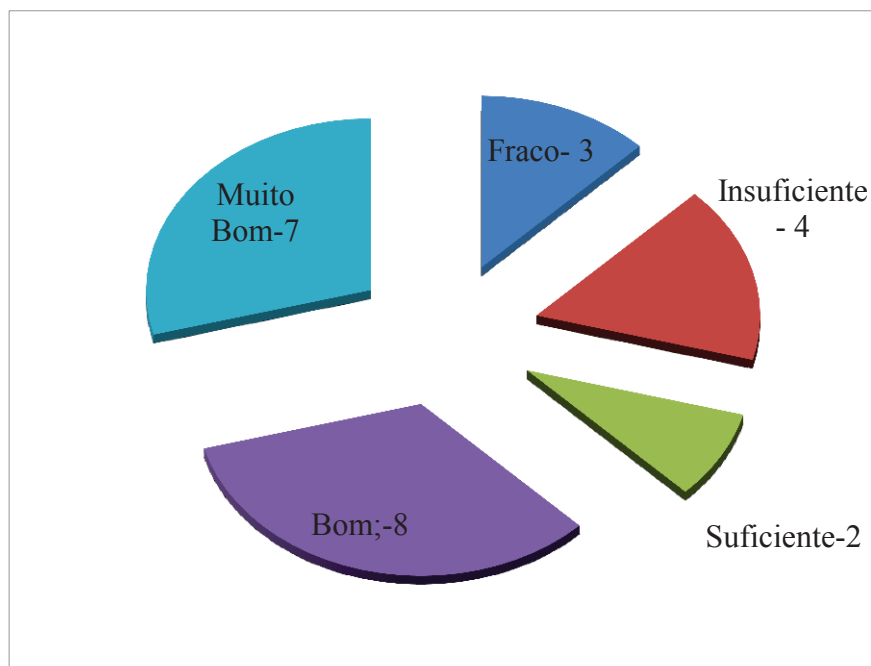
Enquanto estive a realizar o estágio curricular com uma turma de 2º ano, verifiquei que havia pouca consciência fonológica em alguns alunos, e consequentemente dificuldades na aquisição da leitura e da escrita, como mencionei anteriormente.

(b) análise dos documentos elaborados pelos alunos em sala de aula

Leitura



Como se verifica no gráfico 3 alunos leem muito bem, 15 bem, 3 suficiente, 4 insuficiente e 3 fraco.

Escrita

Na escrita 3 alunos têm bastante dificuldade (fraco), 4 insuficiente, 2 suficiente, 8 escrevem bem e 7 muito bem.

Quando me apercebi da falta de consciência fonológica nestas crianças, considerei interessante elaborar um questionário para os encarregados de educação responderem relativamente aos seus educandos e no sentido de complementar esta informação adaptei os questionários para poder conhecer as estratégias para desenvolver a consciência fonológica utilizadas pelas professoras do 2º Ano.

(c) questionários aplicados aos pais e aos professores

O primeiro questionário destinava-se aos vinte e quatro encarregados de educação de uma turma de segundo ano (sendo que três destes não responderam), com o intuito de ter uma percepção acerca do conhecimento que os pais têm relativamente ao contacto que os seus filhos têm com a linguagem oral e escrita. Na sua análise, dividi-o em quatro categorias, (i) a informação da turma, (ii) hábitos de leitura, (iii) hábitos de escrita e (iv) acompanhamento dos pais. (Anexo VIII)

Para ter uma melhor percepção do grupo em relação a outras crianças da mesma idade escolar, e não só a perspetiva parental, pretendi perceber realmente se há ou não falta de consciência fonológica em todas as turmas do 2º ano do 1º CEB. Como tal, adaptei o questionário que elaborei para os encarregados de educação, para questionar as três professoras do 2º ano do 1º Ciclo (A, B e C) de forma a compreender a que nível está cada turma em relação à consciência fonológica, mais precisamente no que diz respeito à aquisição da leitura e escrita.

Neste questionário coloquei duas questões de resposta aberta, na primeira perguntei quais as estratégias utilizadas para a aprendizagem da leitura e escrita e na segunda indaguei quais as estratégias utilizadas para o desenvolvimento da consciência fonológica nos alunos. (Anexo IX)

Verifiquei que na primeira questão a professora (B) utiliza uma estratégia diferente, em que os alunos vão para o ginásio e com o seu corpo desenham as letras. Através da imitação e de jogos as crianças aprendem as letras para posteriormente conseguirem ler e escrever.

A professora (A) utiliza vários recursos como audição de histórias com recurso a vários suportes de auxílio para a aquisição da leitura efetuada individual e coletivamente.

A professora (C) utiliza o método analítico-sintético – Leitura de palavras, frases e pequenos textos, divisão silábica das palavras. Para identificação dos sons de casa parte da palavra, tem um quadro silábico e cartazes com letras, ditongos, palavras e frases.

Na escrita a professora (C), faz ditados, leitura de histórias diversificadas e um apoio individualizado na leitura e escrita.

A professora (B), utiliza o método dos alunos ouvirem histórias, também dividem oralmente palavras dadas em sílabas e depois soletram, para conseguirem perceber onde está a sílaba tónica na palavra chamam-na, e faz o jogo do telefone estragado.

A professora (A), trabalha poemas, adivinhas, lengalengas e trava-línguas, jogos de sílabas/letras (sílabas/letras pirata, sílabas/letras trocadas, sílabas/letras em falta, ordenação de sílabas para formar palavras...).

(d) atividades de verificação da consciência fonológica realizadas a cinco alunos (Anexo

X)

Por último realizei, a 6 alunos, exercícios de verificação do grau de consciência fonológica. Estes exercícios poderiam ter sido realizados no início do estudo, no entanto, resolvi fazê-los no fim do estágio, com a intenção de confirmar o que tinha observado em sala de aula.

Alunos	Classificação com base na sílaba inicial		Classificação com base no fonema inicial		Supressão da sílaba inicial		Supressão de fonema inicial		Análise silábica		Análise fonémica	
	Certas	Erradas	Certas	Erradas	Certas	Erradas	Certas	Erradas	Certas	Erradas	Certas	Erradas
MI.	14	0	14	0	14	0	24	0	14	0	14	0
Mt.	14	0	14	0	14	0	24	0	14	0	14	0
A.C.	11	3	10	4	14	0	16	8	14	0	13	1
Lc.	12	2	14	0	14	0	24	0	13	1	14	0
M.	10	4	7	7	8	6	18	5	10	4	10	4
S.	7	7	6	8	7	7	16	8	10	4	12	2

Como se pode verificar nesta tabela, duas crianças não tiveram nenhuma dificuldade em elaborar os exercícios. Outras duas tiveram um pouco mais de dificuldade, exceto na supressão da sílaba inicial. Por fim, pode-se constatar que as duas últimas crianças, possuem algumas dificuldades no que toca à consciência fonológica.

De acordo com os dados recolhidos posso afirmar que na sua generalidade o que foi observado em sala de aula e através da realização de exercícios de verificação do nível de cons-

ciência fonológica são consistentes com os resultados escolares e com as necessidades dos alunos da turma. Também foi evidenciado que os pais conhecem e acompanham os filhos no seu desenvolvimento e sucesso escolar, apenas duas respostas não corresponderam, o que não me parece significativo.

Verifiquei também no questionamento realizado aos professores que as professoras inquiridas consideraram que as crianças do 2º ano apresentam hábitos de leitura, revelam gosto pela mesma, sendo que conseguem sozinhas ler frases continuamente. Aquelas que não demonstram gosto pela leitura são influenciadas e incentivadas pelas professoras para o fazerem com gosto.

Capítulo 4 – Considerações Finais

O conhecimento pela Educação e o gosto por adquirir, cada vez mais, conhecimentos para uma boa prática pedagógica, proporciona-me constantemente desafios.

A experiência adquirida ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi fulcral para me aperceber do que realmente é ser professora, e juntamente com este trabalho adquiri competências que me ajudaram e ajudarão a tornar-me uma melhor profissional, auxiliando as crianças, mas também elas a mim, como menciona Lopes e Silva (o professor faz a diferença):

O método ensino recíproco é um método de aprendizagem cooperativa concebido por Palincsar e Brown para ensinar aos alunos estratégias cognitivas que conduziam à melhoria dos seus resultados de aprendizagem (Lopes & Silva, 2009). É útil para qualquer tarefa que exija compreensão de leitura (como a leitura para obter informações de um texto de Ciência Naturais, de Estudos Sociais, de uma enciclopédia, etc.). (p. 41).

Escolhi trabalhar a temática da Consciência Fonológica, devido ao facto de me ter deparado com as constantes dificuldades de aprendizagem dos alunos na área da leitura e da escrita; pelo que apresentei as minhas ideias à professora titular, para levar a cabo o estudo e análise desta temática do conhecimento, segundo Rios:

(...) de estimulação da *consciência fonológica* já que, da prática educacional, clínica e científica, diversos profissionais se deparam recorrentemente com as mesmas inferências: as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita decorrem maioritariamente de uma fraca *consciência fonológica*. (Rios, 2013, p. 14)

Atualmente, saber efetuar uma escrita e uma leitura adequada, é fundamental, na medida em que a evolução dos tempos e a constante necessidade de adaptar os saberes à dimensão

global, exige um conhecimento amplo nestas áreas, de forma a que, a pessoa não fique informada da sociedade em que está inserida.

No presente Relatório Final estão especificados os instrumentos que utilizei para que as crianças do 2º ano do 1º Ciclo onde estagiei, evoluíssem nesta temática. Comecei por observar a prática educativa lecionada na sala de aula, bem como as situações que me levaram a compreender as necessidades dos alunos e a tentar alcançar a melhor forma de auxiliar estas crianças, adquirindo uma melhor consciência fonológica.

Posteriormente, realizei um questionário aos encarregados de educação para ter a perceção sobre a aquisição da leitura e escrita dos seus educados. Os resultados obtidos foram os que estava à espera, os pais tem noção que os seus filhos têm alguma dificuldade na leitura e escrita, outros optam por não responder à questão. No entanto, os alunos com mais dificuldades, são os que trabalham menos em casa com os seus encarregados de educação. Elaborei outro questionário para as professoras do 2º ano da Escola, para compreender a que nível estava a consciência fonológica de cada turma.

Realizei várias tarefas, maioritariamente à base de jogos, pois é uma realidade que a partir de jogos as crianças desenvolvem mais espontaneamente os seus conhecimentos e demonstram mais entusiasmo e interesse pelas tarefas.

Apercebi-me que ao longo das tarefas que realizei, as crianças começaram a ganhar um gosto pela leitura e escrita, o que fez com que comessem a ter a consciência fonológica mais presente no seu pensamento, pois começaram a ligar o fonema com o grafema, a compreender que a mesma letra tem vários sons e que as mesmas letras dão para escrever palavras completamente diferentes. Isto porque comecei por realizar atividades fáceis, repeti algumas vezes as tarefas, sempre respeitando o ritmo de cada aluno e, claro que à medida que os alunos conseguiam compreender o exercício ia complicando um pouco, tal como menciona Rios:

É fundamental que o ritmo de concretização das tarefas, por parte da criança, seja respeitado e só se avance à medida que esta for conseguindo realizar, com sucesso, os diversos exercícios. (Rios, 2013, p.51)

Ao longo da execução da minha prática supervisionada verifiquei que é imprescindível os professores estarem preparados para transmitir os saberes, não se esquecendo da temática em estudo e análise, adaptando-se para serem flexíveis e mudar a sua forma de interação com os alunos. Esta maneira de estar foi-me transmitida pela professora cooperante, como essencial para a boa prática do ato de ensinar.

Através da observação das várias situações que tive oportunidade de vivenciar, constatei que estes alunos necessitam de praticar vários exercícios de consciência fonológica, adquirindo assim a aquisição da leitura e da escrita. A professora dispõe de vários materiais para os alunos exercitarem a sua leitura e escrita, como por exemplo o caderno de ortografia e o amigo secreto, que consiste em cada aluno escrever uma mensagem para um amigo secreto que é distribuído aleatoriamente através de papéis escritos com o nome de cada aluno, levar para casa dois bonecos e a partir da sua vivência com estes, durante uma semana, escrever uma história. Enquanto eu fazia jogos, escrevia textos coletivos, em que inicialmente fazíamos a sua planificação e em seguida cada aluno construía o seu próprio texto. Deparei-me que a maior parte das crianças começou a conseguir escrever um texto com princípio, meio e fim, continuando a ter alguns erros, pois certamente não esperava que, em três meses, as crianças comessem a escrever sem erros.

No que respeita à leitura, comecei a ler em voz alta com os alunos, repetindo várias vezes o texto, o que, a meu ver, deu bastante resultado, porque os alunos que precisavam de leitura individual começaram a pedir-me para ler com eles individualmente em voz alta.

Na minha Prática Supervisionada esforcei-me para que os alunos com mais dificuldades não percebessem que eu estava a trabalhar com o intuito de eles melhorarem, mas sim com

que todos os alunos se divertissem e adquirissem conhecimentos novos. A brincadeira é essencial para as crianças perceberem e compreenderem novos conteúdos, e não deve ser o facto de estarem no 1º Ciclo que não podem realizar atividades com uma vertente. Claro que as regras têm de ser adquiridas, mas podem e devem existir os dois momentos, porque as crianças não deixam de ser crianças só porque entram para o 1º Ciclo.

As questões colocadas no início do estudo foram respondidas pois através dos exercícios realizados em sala de aula observei que as crianças que inicialmente revelaram mais dificuldades na escrita e na leitura evidenciaram melhorias nessas competências. O que veio confirmar que a execução de exercícios de consciência fonológica é um facilitador da sua aprendizagem (Lima & Colaço, 2010).

As professoras inquiridas revelaram que estão despertas para esta temática e identificaram algumas tarefas a desenvolver com a intencionalidade de exercitar nas crianças o seu desempenho relativo à consciência fonológica.

Os pais dos alunos que responderam às questões colocadas demonstraram conhecer a dificuldade dos seus filhos.

A avaliação dos níveis de consciência fonológica realiza-se na escola, mas no entanto não se recorre a provas específicas. Parece-me por isso importante que os docentes acedam a provas de consciência para melhor responder ao nível de consciência fonológica, visto estas provas estarem validadas para a população portuguesa.

No meu estudo recorri à bateria de provas de consciência fonológica (utilizada por Joana Paulino em 2011, na sua dissertação de mestrado) no final da PES mas tinha sido mais adequado realizar estas provas no início e no final do período da prática, no sentido de poder guiar a minha intervenção junto dos alunos.

Na conclusão deste trabalho torna-se indispensável refletir sobre as implicações que este estudo pode ter, incluindo perspetivas de trabalhos futuros. Ter um conhecimento mais apro-

fundado das ideias que os profissionais têm sobre o conceito de consciência fonológica, assim como dos aspetos que fundamentam essas ideias seria de grande utilidade.

Conhecer as competências na área da consciência fonológica de crianças em Jardim de Infância (JI) com o intuito de compreender a evolução do JI para o 1º Ciclo do Ensino Básico.

Uma análise pormenorizada das tarefas que se propõem seria igualmente importante, assim como novas propostas de formação no domínio da consciência fonológica para professores e educadores, principalmente no domínio da avaliação dos níveis de consciência fonológica. Pois ser um bom preditor dos desempenhos ulteriores em leitura e escrita.

Referências Bibliográficas

Alves Martins, M., & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), 49-63.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação- Um guia prático e crítico*. Porto : Edições ASA.

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Buescu, C., H, Morais, J., Rocha, R., M. & Magalhães, F., V. (2012). *METAS CURRICULARES DE PORTUGUÊS -ENSINO BÁSICO - 1.º, 2.º E 3.º CICLOS*. Lisboa: Ministério de Educação

Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008) *Metodologia da Investigação – Guia para Auto- Aprendizagem* (2a edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Colás, P. (1998): “El análisis cualitativo de datos”. In L. Buendia, P. Colás, F. Hernández, *Métodos de investigación en Psicopedagogia*. Madrid: Mc-Graw-Hill, p. 225-249.

Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 45, 751–774.

Caravolas, M., Volin, J., & Hulme, C. (2005). Phoneme awareness is a key component of alphabetic literacy skills in consistent and inconsistent orthographies: evidence from Czech and English children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 107-139.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2005.04.003>.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. ed. 1. Coimbra: Almedina.

Cunha, S. M. (2011). A aprendizagem da leitura e da escrita - Factores pedagógicos e cognitivos. Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S.(1994) - Handbook of qualitative research. London, Sage Publications, pp.189- 198.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Ávila de Lima & J. A. Pacheco (Orgs.)

Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura. Da Avaliação à Intervenção – Guia Pedagógico*. Viseu: Psicosoma

Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses (pp.105-126). Porto: Porto Editora, Coleção Panorama.

Educação. Abordagens Conceptuais e Práticas (pp.13-37). Coleção CIDInE. Porto: Porto Editora.

Franco, M. G.; Reis, Gil, M. J. Teresa Maria Sousa (2003). Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações específicas de linguagem em contexto escolar. Fundamentos. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. Lisboa: ME-DGIDC

Gama, S., da (2005). Diário: Pequena história da minha vida de professor. 13ª edição. Sintra: Edições Arrábida

Gomes-Pedro, J., Nugent, J., Young, J., Brazelton, T., et al. (2005). A criança e a família no século XXI. Dinalivro: Lisboa

Lima, R. M., & Colaço, C. S. (2010). Falantes conscientes, leitores competentes. Atas do I Encontro Internacional do Ensino de Língua Portuguesa. Revista Exedra, 9, 245- 256. Retirado de http://issuu.com/ndsim/docs/eielp_exedra_03.

Lopes, J. & Silva, H.S. (2010). *O Professor Faz a Diferença*. Lisboa: Lindel Edições Técnicas

Mata, L. (2002). Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Universidade do Minho.

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Ministério da Educação, DGIDC.
- Mialaret, G. (1997). *A Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Oliveira, L.; Pereira, A. & Santiago, R. (2004). «A formação em Metodologias de Investigação em Educação». In L. Oliveira, A. Pereira & R. Santiago (orgs.). *Investigação em*
- Papalia, Diane E., Olds, Sally Wendkos & Feldman, Ruth Duskin (2001). *O Mundo da criança*. 8ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill
- Paulino, J. I. B. (2009). *Consciência Fonológica. Implicações na Aprendizagem da Leitura*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Portugal
- Rios, C. (2013). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psicosoma
- Silva, A. C. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Silva, A. (2002). *Bateria de provas fonológicas*. ISPA: Lisboa
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise psicológica*, 1 (XXII): 187-191.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sousa, B., A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- Teixeira, F.M. (2005). Variáveis preditivas de risco de insucesso na aprendizagem da leitura avaliadas antes do início da educação formal. Dissertação de Mestrado. UTAD. Vila Real.
- Tunmer, W. & Rohl M.(1991). Phonological awareness in reading acquisition. In: D. Sawyer, B. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.

Vale, A.P. (2000). Correlatos metafonológicos e estádios iniciais de leitura-escrita de palavras no português – Uma contribuição experimental. Tese de doutoramento. UTAD. Vila Real.

Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.o ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1, (22) , pp. 193-212

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições Asa.

Anexos

Tarefa 1

I - PLANIFICAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ano – nº alunos	Área	Tarefa	Data e duração
2º. Ano - 24 alunos	Português	Leitura e interpretação do texto: “A casa da Mosca Fosca”- do manual de Português Entrega de folhas com uma palavra escrita e com todas as letras que compõem a palavra recortadas e colocadas na folha branca, de forma, a que os alunos possam formar novas palavras com as letras dadas. Registo das descobertas no caderno.	Data: 02 de fevereiro de 2015 Duração: 2h 00m (Leitura do texto “A casa da Mosca Fosca” – 20 min.; Realização da ficha de interpretação do manual de português e sua correção – 20 min.; distribuir as folhas com a palavra (animal) e as respetivas letras recortadas – 5 min.; explicação do jogo – 10 min.; realização do jogo – 30 min.; registo no quadro e caderno de outras palavras com as mes-

			mas letras do animal de cada aluno – 30 min.).
O que pretendo que o aluno aprenda:			
Domínios/Conteúdos programáticos	Iniciação à Educação Literária IEL2		
Metas/Objetivos	19. Ouvir ler e ler textos literários. (v. Lista em anexo) 20. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos. (v. Lista em anexo)		
Operacionalização (Descritores)	19.3. Ler pequenos trechos em voz alta. 20.3. Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. - Conseguir descobrir novas palavras através de outra – consciência fonológica (não está nas metas).		
Modalidades e Instrumentos de Avaliação	- Verificar se os alunos leem de uma forma fluente; - Perguntas dirigidas; - Saber se conseguiram estar atentos ao texto para responderem às perguntas de interpretação corretamente; - Conseguir perceber se os alunos através de uma palavra conseguem descobrir outras com as mesmas letras.		
Razão da escolha da tarefa	- Esta tarefa foi escolhida em conformidade com a sugestão da professora cooperante, por ser um conteúdo que se encontra nas metas de aprendizagem do 2º. Ano do 1º.		

	Ciclo e por alguns dos alunos desta turma terem dificuldades na escrita e leitura- consciência fonológica (outra estratégia).
O que proponho para que o aluno aprenda	
Procedimentos	<p>- Iniciarei a tarefa pedindo aos alunos que abam o caderno de português, escrevam a data e posteriormente o manual de português na página 76.</p> <p>- Pedirei a todos os alunos, exceto os alunos que ainda possuem bastantes dificuldades na leitura, que depois leram comigo ou com a professora cooperante, para lerem um excerto do texto.</p> <p>Posteriormente, pedirei para realizarem a ficha de trabalho da página 77 sobre o texto que lemos.</p> <p>- Quando os alunos acabarem, pedirei para irem ao quadro de caneta corrigir as perguntas.</p> <p>- Seguidamente, solicitarei que guardem o manual de português e explicarei que distribuírem uma folha que tem o nome de um animal escrito e tem as várias letras de que é constituída essa palavra.</p> <p>- Pedirei que coloquem as letras em cima da folha e tentem descobrir outras palavras com as mesmas letras e não outras e que as registem na folha.</p> <p>- Para finalizar, cada aluno irá ao quadro escrever a sua palavra, as que descobriram e os colegas ajudaram a descobrir mais.</p>

Ação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar na tarefa; - Ouvir os alunos; - Farei perguntas (q.b.) para que os alunos pensem nas informações que lhes estão a ser transmitidas através do texto; - Estarei atenta para as dúvidas que possam surgir e clarificarei alguma incerteza; - Ao longo das atividades práticas passarei por todas as mesas para acompanhar o trabalho a realizar; - Estarei atenta às palavras que os alunos descobriram com a sua palavra.
Organização dos alunos	Os alunos estarão sentados nos seus respetivos lugares e quando for preciso ir ao quadro escrever levantaram-se.
Comunicação dos resultados	Será feita, ao longo de cada momento da aula.
Recursos materiais	Manual de português; lápis de carvão, borracha, afia; quadro de caneta, caneta; cadernos de português; 24 folhas com diferentes animais e as suas respetivas letras; tesoura.
Recursos humanos	Poderá ser necessário o auxílio da professora cooperante.
Previsão estratégias a utilizar pelos alunos	<ul style="list-style-type: none"> - Estarem atentos à história - Quando entregar as palavras e letras, os alunos verificaram as letras e retiraram algumas, para conseguirem efetuar a tarefa.
Previsão de dificuldades	Os alunos poderão ter dificuldade em ler o texto e estar

/ erros	com atenção a este. Estes poderão descobrir outra palavra, no entanto com outras letras que não constitui a palavra.
Prevenção das dificuldades	Tentarei que todos os alunos estejam atentos à história e a percebam. Os alunos que tiverem mais dificuldades a ler, lerem comigo ou com a professora cooperante, se lerem em voz alta, ajudá-los-ei a ler corretamente. Tentei explicar o melhor possível e dar exemplos do jogo de palavras, para não haver quaisquer dúvidas.
Relacionar tarefas c/ outras áreas apr.	Com o estudo do meio, em que terão vários animais e quando lecionar os animais, poderei dá-los como exemplo.

II - REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Relato da atividade / aula

Os alunos após o almoço entraram na sala para ter as aulas da tarde.

Pedi-lhes que se sentassem, que abrissem o seu manual de português na página 76, pois iríamos ler o texto e responder às perguntas da página 77.

Disse que todos iriam ler, só os com maior dificuldade, é que iriam ler com a professora cooperante individualmente. Comecei por filas e todos os alunos lerem um excerto do texto.

Seguidamente pedi a vários alunos que lessem e respondessem às perguntas da página 77 para escreverem no quadro de caneta e os colegas corrigirem no seu respetivo livro.

Depois de todos terem realizado a ficha de trabalho do manual de português, expliquei que iríamos fazer um jogo, “que jogo?” perguntou a Md., “já explico” – respondi eu.

Mostrei uma folha que tinha o lobo desenhado e escrito e disse que as letras que constituíam a palavra lobo estavam junto ao papel e o que eu queria era que descobrissem outras pala-

avras com as mesmas letras, não com letras diferentes, que poderiam não ser todas. Por exemplo lobo pode ser bolo.

A L.P. perguntou “mas não podemos acrescentar letras?” “não, só as letras que a palavra tem” – respondi eu. “Mas podemos trocar a ordem?” – perguntou a J. “claro”- respondi eu. Pedi ao C. que distribuísse uma folha por cada aluno e que descobrissem o máximo de palavras que conseguissem. O T. disse “professora, isto é muito giro, estou a descobrir muitas palavras”, boa – respondi eu.

Passado um pouco, perguntei se já todos os alunos tinham descoberto pelo menos duas palavras, todos disseram que sim, alguns um pouco chateado, visto que só tinham descoberto mesmo duas. O C. perguntou “professora é possível descobrir tantas palavras através de uma?”, eu respondi que sim.

Comecei por filas e pedi aos alunos que escrevessem a sua palavra no quadrado, as palavras que tinham descoberto e depois os colegas ajudavam a descobrir outras. Todos os alunos copiaram do quadro de caneta as palavras (animais) e as outras que descobriram. A maior parte dos alunos com ajuda dos colegas descobriu no mínimo 5 palavras diferentes.

Após todos terem ido ao quadro, pedi que arrumassem o caderno de português e lanchassem para depois irem para o recreio.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:

A meu ver, este trabalho foi bem conseguido, visto que todos os alunos leram com entusiasmo o texto, alguns com entoação, ritmo e respeitando os sinais de pontuação. O jogo, foi bastante gratificante, visto que a partir de uma palavra podem-se formar várias, o que fez com que os alunos ficassem entusiasmados e concentrados em realizar a tarefa, mas principalmente, só queriam descobrir palavras e conseguiram (outra estratégia para a consciência fonológica)!

Reação (individual e da turma)

A reação da tarefa dos alunos foi bastante agradável, principalmente quando foi o jogo de descobrir palavras através de um animal. A turma à medida que ia descobrindo mais palavras sentiu-se feliz e que conseguiam realizar a tarefa com sucesso.

Questões relevantes que surgiram

As questões mais relevante que surgiram, foram por exemplo, “mas não podemos acrescentar letras?” “Mas podemos trocar a ordem?” “professora é possível descobrir tantas palavras através de uma?”.

Questões (imprevistos) que surgiram ao nível: do tema, da planificação, da atitude dos alunos

O imprevisto que aconteceu foi que alguns alunos com o entusiasmo deixaram cair algumas letras.

Como os resolvi:

Em relação aos alunos que deixaram cair letras, ajudei-os a procurar, ou então tinha letra a mais e recortava as letras, no entanto foram poucas.

Fatores facilitadores:

Os alunos gostarem de realizar o jogo e ajudarem-se mutuamente a descobrir novas palavras.

Fatores perturbadores:

O único fator perturbador, mas que acontece sempre e é normal: é quando os alunos entram na sala, após o recreio, vêm um pouco agitados e tenho de os acalmar e explicar que o recreio já acabou.

Dar continuidade: em que áreas, como e quando:

Em relação à leitura, poderei dar continuidade em todas as disciplinas, para que os alunos leiam cada vez melhor. No jogo, como as palavras eram animais, poderei recordar os animais na aula de estudo do meio.

III – Conclusão

Conclui com esta tarefa que existem diversas formas de encontrar palavras e que o trabalho em grupo é muito mais produtivo. Os alunos, demonstraram bastante interesse e entusiasmo ao realizar a tarefa das palavras. Esta tarefa decorreu como eu planeei e ainda me surpreendeu, visto que os alunos descobriram inúmeras palavras através de uma.

Os alunos apreendem como se escreve e lê palavras novas ou não, a partir de vários exercícios, um deles pode ser este.

Para uma próxima planificação, não mudarei nada, visto que tinha tudo preparado, se por acaso, perdessem letras tinha a mais, já contava com alguns imprevistos.

Nota de campo 1

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

1

Situação: Aula de Matemática

Data: 30/11/2014

Hora: 10h:20m

Local: Sala de aula

Intervenientes: S., M. e Mt

Sexo: Masculino e Femininos

Idade: 7 anos

Outros indicadores de Contexto:

Descrição

Inferência

- Estávamos na sala de aula a resolver um problema e eu estava perto do S.

- Seguidamente o S. e a M. estavam a tentar resolver o problema.

<p>- De seguida o S. estava a tentar explicar à M. como se fazia.</p> <p>- Dizendo: “Quantos lápis tão aqui?”</p> <p>- a M. respondeu “5”</p> <p>- “Não” - respondeu o S.</p> <p>- “Aqui, quantos tão aqui” – a apontar para o círculo com os lápis.</p> <p>- A Mt. de repente diz: “Não é tão, é estão”.</p> <p>- A M. diz: “pois é”, contando os lápis e diz “estão 8”.</p> <p>- O S. acenou afirmativamente.</p>	<p>- Será que como professores devemos corrigir a forma como os alunos dizem as palavras?</p>
<p>Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)</p> <p>Na minha opinião devemos sim corrigir o discurso, linguagem oral dos alunos, pois estes aprendem a escrever com o som da palavras e se este não estiver claro nos alunos, estes es-</p>	

crevem com erros.

Vários autores (Soares & Martins, 1989) entendem que o conhecimento da leitura é imprescindível para o desenvolvimento da capacidade interpretativa e consciente do desenvolvimento cognitivo para que os alunos percebam de que maneira se organiza o código escrito. “O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala” (Freitas, 2007, p. 9).

Deste modo, o principal objetivo fulcral para incutir a sensibilização dos aspetos fônicos para a evolução da consciência fonológica, sendo criadas na escola condições adequadas e enquadradas num ambiente que estimule a apreensão dos conhecimentos pretendidos.

Bibliografia:

- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica. ME-DGIDC.
- Soares, M., & Martins, C. (1989). A consciência fonológica de crianças das classes populares: o papel da escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, 70 (164): 86-97.

Tarefa 2

I - PLANIFICAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ano–nº alunos	Área	Tarefa	Data e duração
2º. Ano - 24 alunos	Português	Diferença entre o v e f.	<p>Data: 19 de janeiro de 2015</p> <p>Duração: 2h 00m</p> <p>(Pequena revisão da diferença entre o v e o f – 15 min,; entrega de um texto com lacunas para os alunos completarem com v ou f – 30 min.; escrita no quadro das palavras do exercício anterior, divisão silábica das palavras e escrita de frases – 30min.; Escrita de um conjunto de palavras com v e f no quadro e elaboração de um texto com algumas pala-</p>

			<p>bras das mesmas e</p> <p>ilustrar o texto – 45</p> <p>min.).</p>
O que pretendo que o aluno aprenda:			
Domínios/Conteúdos programáticos	Leitura e Escrita LE2		
Metas/Objetivos	<p>14. Desenvolver o conhecimento da ortografia.</p> <p>17. Planificar a escrita de textos.</p> <p>18. Redigir corretamente.</p>		
Operacionalização (Descritores)	<p>14.1. Escrever corretamente, em situação de ditado, todas as sílabas CV, CVC e CCV.</p> <p>14.4. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos.</p> <p>14.5. Detetar eventuais erros ao comparar a sua própria produção com a frase escrita corretamente, e mostrar que compreende a razão da grafia correta.</p> <p>17.1. Formular as ideias-chave (sobre um tema dado pelo professor) a incluir num pequeno texto informativo.</p> <p>17.1. Respeitar as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal.</p>		

	<p>17.2. Utilizar, com coerência, os tempos verbais.</p> <p>17.33. Utilizar sinónimos e pronomes para evitar a repetição de nomes.</p>
Modalidades e Instrumentos de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Perguntas dirigidas; - Ficha de trabalho – quantos erros dão; - Construção de um texto.
Razão da escolha da tarefa	- Esta tarefa foi escolhida em conformidade com a sugestão da professora cooperante e por esta turma ter alguns alunos que possuem falta de consciência fonológica.
O que proponho para que o aluno aprenda	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciarei a tarefa explicando a diferença entre as letras v e f; - Distribuirei um texto com lacunas, em que os alunos terão de preencher com a letra v ou f; - Escreverei no quadro as palavras do exercício anterior e os alunos iram ao quadro, dividir por sílabas e escrever uma frase para cada palavra; - Escreverei 5 palavras com a letra v e 7 com a letra f; - Pedirei aos alunos para escolherem 4 palavras com a letra v e 6 com a letra f, para posteriormente realizarem um pequeno texto com essas palavras.
Ação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a tarefa; - Ouvir os alunos; - Farei perguntas (q.b.) para que os alunos pensem nas informações que lhes estão a ser transmitidas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Estarei atenta para as dúvidas que possam surgir e clarificarei alguma incerteza; - Ao longo das atividades práticas passarei por todas as mesas para acompanhar o trabalho a realizar; - Explicarei as vezes necessárias entre o uso da letra v e f.
Organização dos alunos	Os alunos estarão sentados nos seus respetivos lugares.
Comunicação dos resultados	Será feita, ao longo de cada momento da aula e após terminar a aula em um quadro.
Recursos materiais	Lápis de carvão, borracha, afia; fichas de trabalho; cadernos de Português; quadro de caneta, caneta; cola de batom e carinhas felizes ou tristes.
Recursos humanos	Poderá ser necessário para me auxiliar a corrigir ou a retirar dúvidas aos alunos.
Previsão estratégias a utilizar pelos alunos	Uma das estratégias que os alunos poderão utilizar é a de já saberem como se escrevem mesmo algumas palavras.
Previsão de dificuldades / erros	Os alunos poderão ter dificuldade em perceber quando se usa o v e o f. Na escrita do texto poderão não ter criatividade.
Prevenção das dificuldades	Tentarei explicar o melhor possível da diferença entre as letras v e f (alguns truques). Para ser mais fácil de os alunos redigirem o texto colocarei no quadro
Relacionar tarefas c/ outras áreas apr.	Com a expressão plástica na concretização do desenho para ilustrar o seu texto.

II - REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA TAREFA OU SE- QUÊNCIA DIDÁTICA

Relato da atividade / aula

Após o almoço, pedi aos alunos que retirassem o seu caderno de português e expliquei que iríamos trabalhar as letras v e f. Disse que esta semana eu só iria lecionar português e como tal tinha feito em cartolina uma tabela, com o nome de cada aluno, para colocar uma cara feliz ou triste nos 5 dias da semana e quem tivesse 3 ou mais carinhas felizes ganhava uma medalha. Os alunos ficaram bastante entusiasmados e alguns até disseram-me “Professora, eu vou ganhar uma medalha”.

Primeiramente, expliquei o fonema (som) das letras v e f, depois disse que dizendo a palavra com a letra v, a língua treme e com a letra f, que é grande temos de abrir a boca. Dei exemplos e a maior parte dos alunos fez este exercício para treinar.

Seguidamente distribui um texto com lacunas das letras v e f para preencherem corretamente. Assim que acabaram, pedi para corrigir oralmente e escrevi as palavras corretas no quadro de caneta, no intervalo aproveitei para ver os cadernos de todos os alunos.

Seis alunos tiveram bastantes erros, posto isto voltei a explicar como haveriam de fazer para perceberem que letra deveriam usar.

Após a correção escrevi as palavras Vera, vaca, viajar, vejo e vivo (letra v) e Fernando, Felipe, fantástico, fácil, fada, falar, fazer (letra f); disse aos alunos que escolhessem 4 palavras com a letra v e 6 com a letra f, para escreverem um pequeno texto. A R. perguntou-me “Professora não posso usar mais palavras?” “Podes claro, se não como fazes um texto?!” a M.B, aproveitou para perguntar “Mas temos mesmo de usar as palavras que escreves-te no quadro?”, respondi afirmativamente. O G. perguntou se podia ajudar os colegas, eu disse que sim.

Seis alunos escreveram um texto com criatividade e quase sem erros, até pedi para passarem a computador. No entanto, 9 alunos escreverem um texto sem princípio, meio e fim e com bastantes erros, principalmente a M.B. troca bastante a letra v pela letra f.

À medida que iam acabando, solicitei os alunos que ilustrassem o seu texto.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:

A meu ver, este tipo de tarefas são essenciais para esta turma, visto que alguns alunos não têm a consciência fonológica desenvolvida. Apesar de algumas crianças, demonstrarem algumas dificuldades apercebi-me que com palavras, ou seja, um género de planificação de um texto, este conseguem concentra-se e escrever um texto com mais facilidade.

Reação (individual e da turma)

Os alunos demonstram preocupação em realizar os exercícios, pois os que têm mais dificuldades sabem que as possuem. No entanto, após começarem a fazer os exercícios ficaram mais descontraídos e o truque que expliquei no início ajudou-os.

Questões relevantes que surgiram

“Professora não posso usar mais palavras?”, “Mas temos mesmo de usar as palavras que escreves-te no quadro?”.

Questões (imprevistos) que surgiram ao nível: do tema, da planificação, da atitude dos alunos

O único imprevisto que surgiu foi que os alunos estavam um pouco preocupados em realizar esta tarefa, como tal, nunca mais começavam.

Como os resolvi:

Tentei acalmar os alunos, explicando novamente a utilização do v e do f e se necessário ir ao lugar do aluno e dizer a palavra com as duas letras, por exemplo, diz-se Vejo ou Bejo e com o fonema, consegui transmitir mais calma aos alunos.

Fatores facilitadores:

Os alunos que têm facilidade em escrever ajudavam os seus colegas.

Fatores perturbadores:

Os alunos mais fracos na consciência fonológica ficarem aflitos e pensarem que não iriam conseguir.

Dar continuidade: em que áreas, como e quando:

A nível do português, podemos sempre criar textos coletivamente, ou a partir de uma imagem ou vários os alunos construir frases e seguidamente um texto, a partir de uma planificação, de um jogo de palavras. A escrita e a leitura são sempre importantes para todas as áreas.

III – Conclusão

Em suma, posso dizer que apesar de saber que os alunos têm alguma dificuldade em escrever e ler corretamente, quis trabalhar o máximo possível o português para ajudar os alunos com mais dificuldades.

Esta tarefa, apesar da aflição inicial de alguns alunos decorreu como o previsto na minha planificação e os alunos mostraram-se interessados e estavam empenhados a realizar a tarefa. Com isto, aprendi a acalmar os alunos, explicando-lhe novamente os conteúdos e dando-lhes mais apoio.

Numa próxima planificação deste género, talvez não faça tudo no mesmo dia.

Tarefa 3

I - PLANIFICAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ano – nº alunos	Área	Tarefa	Data e duração
2º. Ano - 24 alunos	Português	<p>- Leitura do livro “O Casamento da gata”.</p> <p>- Completar o poema com as palavras certas (excerto do livro).</p> <p>- Descobrir novas palavras que rimem com 4 do poema.</p>	<p>Data: 03 de fevereiro de 2015</p> <p>Duração: 1h 20m</p> <p>(leitura do livro O Casamento da gata” – 10 min.; explicação da tarefa e colocação do papel cenário com o poema e as palavras que falam no quadro – 10 min.; realização do jogo – 20 min.; leitura coletiva – 20 min.; realização da ficha de trabalho do caderno de fichas de português da página 33 - 10 min; escrita de palavras que rimem com as</p>

			que iriei escrever no quadro – 10 min).
O que pretendo que o aluno aprenda:			
Domínios/Conteúdos programáticos	Oralidade O2. Leitura e Escrita LE2.		
Metas/Objetivos	1. Respeitar regras da interação discursiva. 2. Produzir um discurso oral com correção. 3. Produzir discursos com diferentes finalidades, tendo em conta a situação e o interlocutor. 8. Ler textos diversos.		
Operacionalização (Descritores)	3.1. Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas. 3.2. Falar de forma audível. 4.1. Responder adequadamente a perguntas. 8.1. Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada. - Dizer rimas (não está nas metas).		
Modalidades e Instrumentos de Avaliação	- Perguntas dirigidas; - Perceber se os alunos conseguiriam completar o poema; - Perceber se os alunos sabem o que são rimas.		

Razão da escolha da tarefa	- Esta tarefa foi escolhida com professora cooperante. Pois alguns alunos têm dificuldade na consciência fonologia, sendo que assim, utilizarei outra estratégia para praticar esta.
O que proponho para que o aluno aprenda	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciarei a tarefa lendo o livro “O Casamento da Gata”; - Posteriormente, colocarei no quadro um excerto do texto (poema) com lacunas com as palavras ao lado para que os alunos completem corretamente. - Pedirei para abrirem o caderno de fichas de português na página 33 e cada um lerá o poema; - Por fim, escolherei 4 palavras do poema para que todos os alunos digam uma ou mais palavras que rimem com uma das quatro e registem no seu caderno de português.
Ação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar na tarefa; - Ouvir os alunos; - Perceber se conseguiram ler de forma correta; - Verificar se sabem o que são rimas.
Organização dos alunos	Os alunos estarão sentados nos seus respectivos lugares, exceto quando foram ao quadro escrever e colocar as suas as palavras e rimas.
Comunicação dos resultados	Será feita, ao longo de cada momento da aula.
Recursos materiais	Quadro de caneta, caneta; bostik; papel cenário com o

	excerto do livro; caneta de feltro, papéis de várias cores com as palavras escritas; cadernos de português; lápis de carvão, borracha, afia e caderno de fichas de português, página 33 e 34.
Recursos humanos	Poderá ser necessário o auxílio da professora cooperante.
Previsão estratégias a utilizar pelos alunos	- A estratégia que os alunos poderão utilizar será ouvirem com muita atenção o livro e e decorarem o excerto que será apresentado.
Previsão de dificuldades / erros	Os alunos poderão ter dificuldade em dizer algumas rimas e na leitura.
Prevenção das dificuldades	Explicarei o que é uma rima e na leitura para lerem devagar.
Relacionar tarefas c/ outras áreas apr.	Com o Estudo do Meio, em que o livro fala de muitos animais e continuar com o português, visto que se podem criar poemas, rimas.

II - REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Relato da atividade / aula

Os alunos quando tocou para entrada, às 9h:30m, entraram na sala e foram buscar o seu material, sentando-se nos seus respetivos lugares. Pedi que escrevessem a data no caderno de português e se acalmassem, pois as aulas já tinham começado.

Seguidamente, disse que ia ler o livro “O Casamento da gata”, os alunos ficaram todos entusiasmados por gostarem da história. Enquanto lia o livro, os alunos aperceberam-se que repetia a expressão “Vamos lá procurar” e começaram a dizer comigo.

Quando acabei de ler o livro, expliquei o que iríamos fazer, enquanto estava a colocar o papel cenário com o excerto do livro e as palavras ao lado que faltavam para completar. A L.F. disse “professora esse bocado é logo do início do texto, não é?”, eu respondi afirmativamente. Após ter explicado o que ia fazer, completar o poema com as palavras que estavam ao lado. Comecei a lê-lo e a perguntar que a palavra faltava naquela lacuna, os alunos colocavam o dedo no ar e iam ao quadro colocar a palavra certo no sítio correto.

Depois do poema completo, pedi aos alunos que abrissem o caderno de fichas na página 33, assim que abriram o caderno de fichas, o G. perguntou “professora este é o bocado que está no papel cenário”, eu respondi afirmativamente.

Pedi a todos os alunos para lerem um pouco do poema, no entanto, não iria pedir aos alunos com mais dificuldade, pois estes iriam ler com a professora cooperante, mas estes alunos colocaram o dedo no ar e eu perguntei “querem ler?” responderam que sim e deixei e fiquei muito entusiasmada e contente com a leitura deles, pois de tantas vezes leremos o texto e trabalhado de formas diferentes, os alunos sentiram confiança e segurança para ler o poema. Solicitei os alunos que realizassem a ficha de trabalho sobre esse poema e ao mesmo tempo que fazíamos oralmente alguns alunos iam ao quadro escrever as respostas. Até os alunos mais tímidos quiseram participar.

Em seguida, pedi que arrumassem o caderno de fichas e que abrissem o caderno de português, escolhi quatro palavras (casar, gato, são, padrinhos), para que todos os alunos por ordem de fila dissessem e fossem ao quadro escrever uma palavra que rima-se com alguma do quadro, percebi que os alunos tinham escrito mais palavras na palavra casar e gato, por isso alertei para as outras palavras, o que fez com que o restante grupo escrevesse palavras que rimassem com as quatro palavras. Enquanto os colegas iam ao quadro escrever, os colegas passavam para o caderno.

Por fim, pedi que arrumassem tudo, pois eram horas de lanche e de seguida irem para o recreio.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:

Na minha ótica, esta tarefa foi a melhor estratégia que utilizei para os alunos aprofundarem a consciência fonológica, pois todos os alunos participaram imenso nesta tarefa.

Reação (individual e da turma)

A reação dos alunos perante a tarefa foi bastante produtiva. Os alunos com maior dificuldade e os mais tímidos quiseram participar, o que mostra uma reação muito positiva em relação à tarefa que planejei.

Questões relevantes que surgiram

A questão mais relevante que surgiu foi por exemplo: “professora, esse bocado é logo do início do texto, não é?”

Questões (imprevistos) que surgiram ao nível: do tema, da planificação, da atitude dos alunos

O único imprevisto que aconteceu todas as manhãs foi os alunos ainda irem um pouco agitados pela manhã.

Como os resolvi:

Pedi aos alunos para se acalmarem que teria um livro para lhes ler.

Fatores facilitadores:

Os alunos ao verem o livro “O Casamento da Gata”, ficaram bastante entusiasmados, visto que, gostam muito desta história. Perceberam que iríamos trabalhar a história de maneira diferente, o que os deixou com muita curiosidade, atenção e entusiasmo.

Fatores perturbadores:

O único fator perturbador que é normal acontecer diariamente, é acalmar os alunos pela manhã.

Dar continuidade: em que áreas, como e quando:

Poderei sim dar continuidade a esta tarefa, por exemplo em estudo do meio, pois a história fala de inúmeros animais, poderiam relembrar a história para explicar os animais. No português, os alunos poderão construir rimas, poemas.

III – Conclusão

Na minha ótica, esta tarefa foi a mais bem-sucedida até agora, como forma de estratégia para os alunos adquirirem os conhecimentos necessários à escrita e leitura. Julgo que a minha atuação perante esta tarefa, foi bastante bem conseguida e a dos alunos também, pois até os alunos com mais dificuldades, demonstraram bastante interesse e satisfação.

Em relação, à planificação não mudaria nada, pois como já referi, para mim, esta estratégia foi a mais bem conseguida.

Tarefa 4

I - PLANIFICAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ano–nº alunos	Área	Tarefa	Data e duração
2º. Ano - 24 alunos	Português	<p>Jogo da caixa mágica:</p> <p>Na caixa mágica estão várias sílabas, cada aluno retira uma sílaba.</p> <p>Oralmente, os alunos juntam as sílabas e escrevem no quadro a palavra e algumas frases com as palavras.</p> <p>Jogo com os arcos.</p>	<p>Data: 23 de janeiro de 2015</p> <p>Duração: 2h 00m</p> <p>(Explicação do jogo -15min.; jogo da caixa mágica, em que cada aluno retira uma sílaba – 15 min; oralmente os alunos juntam as sílabas e escrevem no quadro a palavra e algumas frases – 30 min.; jogo com os arcos – 1h:00m)</p>
O que pretendo que o aluno aprenda:			
Domínios/Conteúdos programáticos	<p>Leitura e Escrita LE2</p> <p>Oralidade O2</p>		
Metas/Objetivos	14. Desenvolver o conhecimento da ortografia.		

	3. Produzir um discurso oral com correção.
Operacionalização (Descritores)	<p>14. 1. Escrever corretamente, em situação de ditado, todas as sílabas CV, CVC e CCV.</p> <p>14.4. Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do gênero e do número nos nomes, adjetivos e verbos.</p> <p>3.1. Falar de forma audível.</p> <p>3.2. Articular corretamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos).</p> <p>3.5. Desempenhar papéis específicos em atividades de expressão orientada (jogos de simulação e dramatizações), ouvindo os outros, esperando a sua vez e respeitando o tema.</p>
Modalidades e Instrumentos de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber se os alunos estarão atentos aos colegas e conseguiram dizer sílabas que completem outras, formando uma palavra - Se os alunos conseguiram escrever uma frase correta com as palavras que dirão. - No jogo dos arcos, se conseguiram dizer palavras que tenham a sílaba que lhes calhou.

Razão da escolha da tarefa	<p>- Esta tarefa foi escolhida em conformidade com a sugestão da professora cooperante e por nesta turma existirem alguns alunos com pouca consciência fonológica e conseguirem trabalhar os fonemas a partir de um jogo (outra estratégia).</p>
O que proponho para que o aluno aprenda	
Procedimentos	<p>- Iniciarei a tarefa dizendo que dentro da caixa mágica estarão várias sílabas e que cada aluno retirará uma.</p> <p>- Posteriormente um aluno lê a sua sílaba e o colega terá de dizer outra sílaba que as duas juntas formem uma palavra.</p> <p>- Algumas palavras serão escritas no quadro e os alunos farão frases com elas.</p> <p>- Seguidamente iremos para o ginásio, jogar o jogo do arco, em que consistirá em ter 24 arcos, seis filas cada uma com 4 arcos e à frente do primeiro arco estará uma sílaba (ta, rro, po, ga, bo, va), que quando os alunos tiverem de parar, saltarão para um arco e terão de dizer uma palavra com a sílaba que está na sua frente.</p>
Ação do professor	<p>- Orientar a tarefa;</p> <p>- Ouvir os alunos;</p> <p>- Estar atenta às dúvidas dos alunos;</p> <p>- Perceber conseguiram ligar as sílabas para formar palavras;</p>

	- Perceberem se conseguiram com uma sílaba dizer uma palavra.
Organização dos alunos	Os alunos estarão sentados nos seus respectivos lugares, no entanto levantaram-se para ir ao quadro escrever o texto. No jogo, iremos para o ginásio.
Comunicação dos resultados	Será feita, ao longo de cada momento da aula.
Recursos materiais	Cadernos de Português; lápis, borracha, afia quadro de caneta, caneta; caixa mágica com sílabas; arcos; papéis com sílabas.
Recursos humanos	Será necessário a ajuda da professora cooperante para colocar os arcos e ajudar-me a arrumá-los.
Previsão estratégias a utilizar pelos alunos	Os alunos como já treinaram bastante as sílabas, escreverem frases, lembrar-se-ão das estratégias que utilizamos para utilizarem como estratégia deles.
Previsão de dificuldades / erros	Os alunos podem ter eventualmente dificuldade no jogo dos arcos, em que têm de dizer uma palavra rapidamente com a sílaba que tem.
Prevenção das dificuldades	- Tentei dar exemplos com as sílabas que se encontram no chão, mudarei de lugar algumas sílabas para que todos tenham oportunidade de dizer uma palavra com a sílaba diferente.
Relacionar tarefas c/ outras áreas apr.	Com a expressão físico-motora, em que terão de correr, saltar, andar ao pé-coxinho, ir para baixo, levantar bem os

	<p>braços, saltar como um canguru durante o jogo, enquanto eu não bato palmas para irem para um arco.</p>
--	---

II - REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Relato da atividade / aula

Quando tocou para os alunos entrarem para as aulas da tarde, fui busca-los ao recreio, subimos até à sala e pedi que se sentassem nos seus respetivos lugares.

Seguidamente que retirassem os cadernos de português e escrevessem a data.

Depois expliquei que tinha outra vez a caixa mágica, mas desta vez não tinha palavras, mas sim sílabas, “sílabas?! – perguntou a Mt muito admirada, respondi afirmativamente e que já iria explicar. Disse que cada aluno tem de retirar uma sílaba de dentro da caixa, depois vou pedir a um aluno que diga a sua sílaba e o colega que achar que tem uma sílaba que possa formar uma palavra com as duas ou três sílabas tem de dizer. É engraçado que os alunos disseram palavras que nem me lembrei no momento em que estava a preparar o jogo. A Lc., colocou o dedo no ar e perguntou “Mas professora, só podemos utilizar as sílabas que temos, não podemos acrescentar mais?” eu respondi que não. Todos os alunos conseguiram dizer mais do que uma palavra, enquanto pedia a alguns alunos para escreverem no quadro as palavras que estavam a ser ditas.

Seguidamente, com algumas palavras escritas no quadro, pedi aos alunos por fila que viessem ao quadro escrever uma frase complexa com a palavra. Alguns enquanto estavam a escrever, perguntavam se não podia ser só, por exemplo, A Joana vai ao cinema; eu disse para pensar melhor que todos conseguiam escrever frases mais complexas e não tão simples.

Quando todos acabaram de passar para o caderno as frases, pedi que arrumassem o caderno, expliquei que íamos para o ginásio fazer um jogo, mas que tinha de ir em silêncio que estava a haver aulas. Assim que chegámos ao ginásio, pedi que todos os alunos se sentassem

nos bancos ou chão para ouvir a explicação do jogo, enquanto a professora cooperante colocava os 24 arcos por 6 filas. Expliquei que iríamos jogar ao género do jogo das cadeiras, mas com arcos, em que eu pedia para fazerem algum movimento e assim que bate-se palmas todos teriam de saltar para dentro de um arco em que soubessem alguma palavra com a sílaba que estava a colocar no início de cada fila. A Lr, perguntou “a sílaba tem de ser no início da frase?” eu expliquei que não, que poderia ser no início, meio ou fim, desde que a palavra tivesse essa frase. Não podiam repetir palavras e à medida que alguém não conseguia dizer alguma palavra ia-se tirando um arco. O jogo começou, mandei-os dar passos de bebé à volta dos arcos e bati as palmas, assim que bati todos correram para dentro de um arco e conseguiram dizer uma palavra, na segunda vez, pedi que saltassem, bati palmas e novamente todos correram para um arco, mas agora disse que teriam de dizer a palavra mais rápido, então já saiu um arco e um aluno e assim sucessivamente. Claro que alguns alunos repetiam palavras e eu e os colegas dizíamos “já disseram”, pensa em outra, ele pensava durante um bocado e começávamos a contar 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1, 0 e se o aluno não disse-se nenhuma palavra saía do jogo com um arco. Os alunos que tiveram mais dificuldades foram o Dl, o Ln e a M.

Quando acabaram o jogo, eu com a ajudada professora cooperante, arrumamos tudo, pedimos para formarem uma fila para voltarmos para a sala. Muitos alunos perguntaram “Professora Lúcia, não podemos jogar outra vez?” eu respondi que não, pois não tínhamos tempo.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:

Esta tarefa, a meu ver decorreu muito bem, com grande entusiasmo dos alunos e dedicação, pois notava-se que estavam atentos às sílabas e tentavam dizer uma palavra.

No jogo, estavam bastante divertidos e sempre a pensar em palavras com as sílabas, quando era a contagem, eles iam dizendo palavras.

Reação (individual e da turma)

Os alunos demonstraram grande entusiasmo em realizar esta tarefa.

Questões relevantes que surgiram

“Mas professora, só podemos utilizar as sílabas que temos, não podemos acrescentar mais?”

“A sílaba tem de ser no início da frase?”

“Professora Lúcia, não podemos jogar outra vez?”

Questões (imprevistos) que surgiram ao nível: do tema, da planificação, da atitude dos alunos

O único imprevisto é que poderia ter levado mais sílabas para não serem sempre as mesmas e poder trocar, apesar de trocá-las de fila.

Como os resolvi:

Resolvi, pedindo para terem mais calma, pois com certeza que iríamos fazer este tipo de tarefa novamente.

Fatores facilitadores:

Os alunos já conseguirem dominar melhor a escrita e os fonemas, por estaremos a trabalhar português intensivamente a semana toda.

Fatores perturbadores:

Os alunos estarem com grande entusiasmo e surgir um pouco de barulho a mais.

Dar continuidade: em que áreas, como e quando:

Pode-se dar continuidade em outra aula de físico-motora em que podemos fazer outros jogos com sílabas e em todas as áreas curriculares, visto que uma palavra tem várias ou uma sílaba, a ler textos.

III – Conclusão

Na minha ótica, esta tarefa decorreu bastante bem, os alunos estavam entusiasmados, concentrados e conseguiram dizer muitas palavras com as sílabas que lhes dei. A minha atuação, julgo que foi boa, pois tentei sempre dar o meu melhor e explicar com clareza o que era pretendido.

Aprendi com os alunos que podemos formar muito mais palavras, porque sinceramente não me tinha lembrado de muitas palavras que eles disseram. Comigo própria que treinando e fazendo um esforço, conseguimos que os alunos adquiram conhecimentos e consigam ultrapassar os seus obstáculos.

Numa próxima planificação farei tudo igual, sempre exercícios lúdicos, mas ao mesmo tempo didáticos.

Nota de campo 5

NOTA DE CAMPO

Nº da Nota de Campo:

5

Situação: Aula de Estudo do Meio

Data: 27/01/2015

Hora: 15h.20m

Local: Sala de aula

Intervenientes: S. e eu

Sexo: Masculino e Feminino

Idade: 8 anos

Outros indicadores de Contexto:

Descrição

Inferência

- Estava a fazer um ditado e quando acabei, a professora cooperante continuo a lecionar, enquanto eu corrigia os erros do ditado.

- Quando estava a corrigir o ditado do S.,

- Este aluno é muito distraído.

<p>chamei-o ao pé de mim.</p> <p>- Perguntei “o que é isto, S.?”</p> <p>- Ele não respondeu.</p> <p>- Eu questionei-o “primeiro não tem título porquê?”</p> <p>- “Segundo escreveste a meio das linhas do caderno porquê? E isto está cheio de erros?”</p> <p>- O S. não disse nada.</p> <p>- Pedi que fosse buscar uma cadeira e sentasse-se ao pé de mim, que iria fazer o ditado outra vez só para ele.</p> <p>- Relembrei-lhe as regras e disse para escrever devagar.</p> <p>- Comecei a ditar um pedaço do texto e ele foi escrevendo devagar.</p>	<p>- Com estes alunos os professores têm de ter atenção e utilizar todas as estratégias para este aluno concentra-se.</p>

Comentário: (informações / justificações / fundamentação teórica)

O S. revela muitas vezes distração, falta de concentração, a meu ver, este aluno tem algum problema, visto que quando os adultos o chamam a atenção, ele faz tudo o que é suposto quando está a realizar a tarefa, dá a entender que está no mundo dele, olha para o ar, brinca com a borracha, com o lápis, qualquer outra coisa.

“ Todos os alunos revelam, em certas alturas, dificuldades na linguagem falada ou escrita, na memória, na atenção, na concentração, nas capacidades organizacionais, na coordenação física, no comportamento social, etc. Contudo, se um aluno revela consistentemente dificuldades num destes grupos, isso constitui uma boa indicação de um possível problema de aprendizagem; (...)” (Silva & Lopes, 2011, p. 118).

Quando isto acontece é sinal que existe algum problema, nem que seja com os amigos, contexto familiar e é o dever dos professores alertar os encarregados de educação.

“ Os professores são um elo de ligação essencial entre os alunos, crianças e jovens com NEE e as intervenções e serviços que os podem ajudar. Não existe nenhum aluno com NEE que não consiga aprender, se o professor recebeu treino adequado e está disposto a despende algum tempo, usando a sua perícia para o ensinar.” (Silva & Lopes, 2011, p. 118).

Bibliografia:

- Lopes, J. & Silva, H. (2011). O PROFESSOR FAZ A DIFERENÇA – Na aprendizagem dos alunos. Na realização escolar dos alunos. No sucesso dos alunos. Lisboa: Lidel

- Papalia, Diane E., Olds, Sally Wendkos & Feldman, Ruth Duskin (2001). *O Mundo da criança*. 8ª Edição. Lisboa: McGraw-Hill

Tarefa 5

I - PLANIFICAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ano–nº alunos	Área	Tarefa	Data e duração
2º. Ano – 24 alunos	Português	<p>- Jogo do Comboio de palavras.</p> <p>- Cada aluno desenha a palavra (animal) que disse em papel cavalinho e escreve a palavra para criar um fantoche com paus de espetada.</p>	<p>Data: 23 de janeiro de 2015</p> <p>Duração: 1h 20m (Explicação do jogo – 10 min.; jogo do comboio de palavras: um aluno diz uma palavra (animal) e outro aluno tem de dizer outra palavra começada com a última letra da palavra do colega – 30 min; explicação da tarefa – 10 min.; cada aluno desenha uma palavra (animal), em papel cavalinho e escreve a palavra para criar um fantoche com</p>

			paus de espetada – 30 min.).
O que pretendo que o aluno aprenda:			
Domínios/Conteúdos programáticos	Oralidade O2		
Metas/Objetivos	1. Respeitar regras da interação discursiva. 2. Produzir um discurso oral com correção.		
Operacionalização (Descritores)	1.1. Respeitar o princípio de cortesia e usar formas de tratamento adequadas. 3.1. Falar de forma audível. 3.4. Usar vocabulário adequado ao tema e à situação e progressivamente mais variado.		
Modalidades e Instrumentos de Avaliação	- Perceber a variedade de palavras (animais) que os alunos sabem; - Se a partir da última letra os alunos conseguiram dizer outro animal; - Desenharam um animal e pintaram para se tornar um fantoche de pau de espetada.		
Razão da escolha da tarefa	- Esta tarefa foi escolhida em conformidade com professor cooperante e por nesta turma existirem alguns alunos		

	com pouca consciência fonológica e a partir de um simples jogo trabalharam os grafemas (outra experiência)
O que proponho para que o aluno aprenda	
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciarei a tarefa pedindo que os alunos escreveram no caderno de português a data. - Seguidamente, explicarei que iremos realizar um jogo, mas muito importante; - Explico o jogo; - Pedirei para cada aluno desenhar um animal em papel cavalinho para possamos criar um fantoche para que um dia possamos dramatizar com eles.
Ação do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar a tarefa; - Ouvir os alunos; - Estar atenta às dúvidas dos alunos; - Perceber se conseguiram a partir da última letra de uma palavra descobrir outra (animal); - Criatividade dos alunos ao desenharem o animal.
Organização dos alunos	Os alunos estarão sentados nos seus respectivos lugares.
Comunicação dos resultados	Será feita, ao longo de cada momento da aula.
Recursos materiais	Cadernos de Português; lápis de carvão, de cor, cera, canetas de feltro, borracha, afia; quadro de caneta, caneta; papel cavalinho, fita-cola e paus de espetada, tesoura.
Recursos humanos	Será necessário a ajuda da professora cooperante para co-

	locar a fita-cola no pau de espetada e no animal.
Previsão estratégias a utilizar pelos alunos	Os alunos olharão para o abecedário da sala, em que tem animais para os ajudar no comboio de palavras.
Previsão de dificuldades / erros	Os alunos podem ter eventualmente dificuldade em descobrir alguns animais começados pela letra do animal anterior. Também em desenhar o animal que estiver no quadro.
Prevenção das dificuldades	- Tentarei dar exemplos de animais e no desenho perguntarei como é o animal, ajudando o aluno a desenhá-lo.
Relacionar tarefas c/ outras áreas apr.	Com o Estudo do Meio, em que falam de animais, com a Expressão Plástica, porque pintam e desenharam o animal e posteriormente noutro dia com a Expressão Dramática, fazendo uma pequena dramatização com os animais.

II - REFLEXÃO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DE UMA TAREFA OU SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Relato da atividade / aula

Quando tocou para os alunos entrarem às 9h:30m, fui busca-los ao corredor, eles entraram na sala e foram logo buscar o seu material, enquanto eu escrevia a data no quadro. Reparei que faltava duas alunas, logo só estavam 21 alunos dentro da sala.

Seguidamente, pedi que abrissem o caderno de português. Expliquei que hoje iríamos jogar, o jogo do comboio de palavras, mas com animais. A Mt perguntou “como professora” e respondi que ia mesmo agora explicar. Eu escrevo um animal no quadro e por filas todos os alunos terão de dizer outro animal que comece pela letra que o outro acabou. Eu escrevi o primeiro animal e por filas, foram dizendo, até que apercebi-me que não poderia ser sempre a mesma letra, contudo resolvi a situação e dizia agora com a 2ª letra da palavra, agora com a

3ª letra da palavra e assim sucessivamente, o que tornou-se mais fácil para os alunos e até para mim. Quando referi essa situação o L.C. disse-me “pois é professora Lúcia, se não, já não há animais com essa letra e, começamos sempre com a mesma” eu respondi “tens toda a razão L.C”.

Quando chegamos ao final da fila, os alunos perguntaram se podia dizer mais animais que sabiam mais, deixei 3 alunos dizerem e depois tive de explicar que tinha-mos de parar se não, não fazíamos o resto que planifiquei para fazermos.

Os alunos que tiveram mais dificuldades em dizer algum animal que começa-se pela letra que eu pedi, ou não disseram mesmo foram 3, o S., o Lr, o Mr e a M. Por isso é que deixei os outros alunos dizerem mais animais.

Seguidamente e depois de todos os alunos passar as palavras para o seu caderno, expliquei que agora iam fazer uns fantoches. “Como?”- perguntou o C. Escolhem um animal e desenham numa folha de papel cavalinho que eu já vou distribuir, mas o maior que conseguirem para poderemos colocar num pau de espetada e ficar um fantoche. A Mr. Perguntou “posso desenhar o gato?” de repente a A.C disse “eu também queria o gato” e a L.F. também, como tal, decidi, então sou eu que digo o animal que desenham e pedi-lhes que escrevessem na folha para não se esquecerem. Alguns alunos começaram a dizer que não sabiam desenhar esse animal e eu respondi-a sempre que sabiam, eles insistiam que não. Então resolvi ligar o computador da sala e mostrar os animais para que os alunos tivessem uma ideia de como desenhar o animal.

À medida que iam acabando vinham-me mostrar, por vezes eu dizia que tinha de ser um pouco maior se não, não se segurava com o pau de espetada. De repente o S. pergunta “Oh professora, mas estes fantoches são para que?” E eu respondi “para um dia que tínhamos tempo vocês brincarem com eles, fazerem uma pequena peça de teatro”.

A aluna A.C. como desenha muito bem, os colegas estavam sempre a pedir ajuda para desenhar o animal deles, como tal pedi à aluna que viesse ao quadro desenhar os animais que lhe eram solicitados.

Quando acabaram os seus desenhos pedi para recortarem, vissem ter comigo ou com a professora cooperante para colarmos em um pau de espetada.

Todos os alunos acabaram, exceto a M. que o animal dela era um hipopótamo e ela desenhou uma menina, sentei-a em frente ao computador, dei-lhe outra folha e pedi que copia-se o hipopótamo que estava no computador. Tanto eu como a professora cooperante conseguimos com fita-cola colar no pau de espetada. Os alunos estavam muito contentes com os seus animais, brincavam com eles, inventavam vozes. Quando já faltava pouco tempo para lancharem e irem para o recreio, eu comecei a recolher os animais, alguns alunos, deram um beijinho no seu animal e disseram até logo, és muito bonito. Arrumei os fantoches no armário e os alunos começaram a lanchar.

Reflexão sobre o trabalho desenvolvido:

Esta tarefa, a meu ver foi bastante interessante, apesar de alguns alunos não conseguirem dizer um animal, ou desenhar, assim que eu tentava ajudar ficavam muito entusiasmados.

Esta tarefa, trabalhou novamente a consciência fonológica, o que é bem preciso nesta turma.

Reação (individual e da turma)

Os alunos demonstraram grande entusiasmo em realizar esta tarefa.

Questões relevantes que surgiram

“Oh professora, mas estes fantoches são para que?”

Questões (imprevistos) que surgiram ao nível: do tema, da planificação, da atitude dos alunos

Os imprevistos que surgiram foram, eu não me lembrei que em vez de todos os animais começaram pela última letra do animal anterior, podia começar por outra da mesma palavra, visto que se não fosse assim, iríamos repetir sempre a mesma letra e chegávamos a um ponto que já não existiam mais animais com essa letra. O outro foi os alunos quererem desenhar o mesmo animal.

Como os resolvi:

Resolvi, dizendo que agora queria um animal começado pela 2^a letra da palavra, pela 3^a.... Em relação aos alunos quererem desenhar o mesmo animal, escolhi eu quem desenhava o quê.

Fatores facilitadores:

Os alunos já conseguirem dominar melhor a escrita e saberem muitos animais.

Fatores perturbadores:

Os alunos, todos os alunos quererem dizer mais animais fora da sua vez.

Dar continuidade: em que áreas, como e quando:

Pode-se dar continuidade em Estudo do Meio, quando se der os animais, lembrar os alunos dos animais que disseram e desenharam. Na Expressão Plástica, desenharem mais animais e na Expressão Dramática, fazendo com os fantoches uma pequena dramatização ou falar sobre estes mostra-los aos alunos.

III – Conclusão

Nesta atividade, apesar da minha planificação estar bem preparada, no entanto, surgirem alguns imprevisto, que não me lembrei que poderia acontecer, penso que a minha atuação foi bastante clara e eficaz.

Aprendi que existe sempre solução para tudo, não podemos parar. Os alunos aprenderam durante esta semana que a partir de jogos simples podem melhorar a sua consciência fonológica, para conseguirem ler e escrever melhor.

Numa próxima planificação terei de ter mais atenção, aos pequenos imprevistos que possam acontecer.

Questionários

Quando me apercebi da falta de consciência fonológica nestas crianças, considerei interessante elaborar um questionário para os encarregados de educação responderem relativamente aos seus educandos e no sentido de complementar esta informação adaptei os questionários para poder conhecer as estratégias para desenvolver a consciência fonológica utilizadas pelas professoras do 2º Ano. (Anexo IX)

Questionário para os encarregados de educação (Anexo VIII)



Exmos. Srs. Encarregados de Educação,

Venho por este meio solicitar a cada um de vós, a colaboração para o preenchimento do questionário sobre as aptidões que o/a seu/sua educando/a tem vindo a desenvolver ao nível da leitura e da escrita.

Este questionário trata-se de um trabalho em desenvolvimento no âmbito do estágio da ESEI Maria Ulrich, que tem um protocolo com o Agrupamento para colocação de estagiários.

Grata pela vossa participação.

Com os melhores cumprimentos,

a estagiária

Professora Lúcia Martins

Questionário

Este questionário trata-se de um trabalho em desenvolvimento no âmbito do estágio da ESEI Maria Ulrich, que tem um protocolo com o Agrupamento para colocação de estagiários.

1. Qual a idade do seu/sua educando/a?

☐ 7 anos ☐ anos ☐ anos

2. Qual o sexo do/a seu/sua educando/a?

☐ M F ☐

3. O seu/sua educando/a tem por hábito ler todos os dias ou quase todos?

☐ Sim Não ☐

Porquê? _____

3.1. Ele/a gosta de ler?

☐ Sim Não ☐

3.2. Consegue ler uma frase seguida, sem ajuda?

☐ Sim Não ☐

3.3. Se não...

☐ Lê silabicamente, ☐ palavra a palavra, mas com ritmo lento.

☐ Revela dificuldades em decifrar as letras.

4. Se o/a seu/sua educando/a não gosta de ler, aconselha-o/a a fazer um esforço?

Sim ☐ Não ☐

5. O seu/sua educando/a escreve com alguma frequência?

☐ Sim Não ☐

5.1. Se a resposta for afirmativa, quais são as dificuldades?

troca letras. ☐ não consegue associar o som da palavra às letras. ☐

tem dificuldade em desenhar as letras. ☐

6. Mesmo que o/a seu/sua educando/a não consiga ou não queira escrever, aconselha a fazê-lo?

☐ Sim Não ☐

7. Tem por hábito fazer os trabalhos de casa com ele/a?

☐ Sim Não ☐

8. Acompanha o seu/sua educando/a na escola (matéria que a professora está a lecionar)?

☐ Sim Não ☐

Resultados:

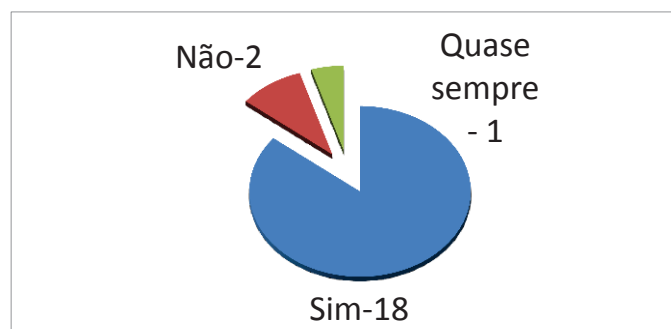
(c) O questionário elaborado para os encarregados de educação foi realizado com o intuito de ter uma perceção acerca do conhecimento que os pais têm relativamente ao contacto que os seus filhos têm com a linguagem escrita e oral. Na sua análise, dividi em quatro categorias, (i) a informação da turma, (ii) hábitos de leitura, (iii) hábitos de escrita e (iv) acompanhamento dos pais.

	RAPARIGAS	RAPAZES	
7 anos	1	2	
8 anos	13	7	
9 anos	0	1	
Total	14	10	24

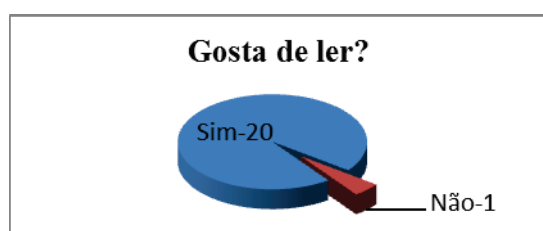
(i) informação da turma

(ii)

Hábitos de leitura

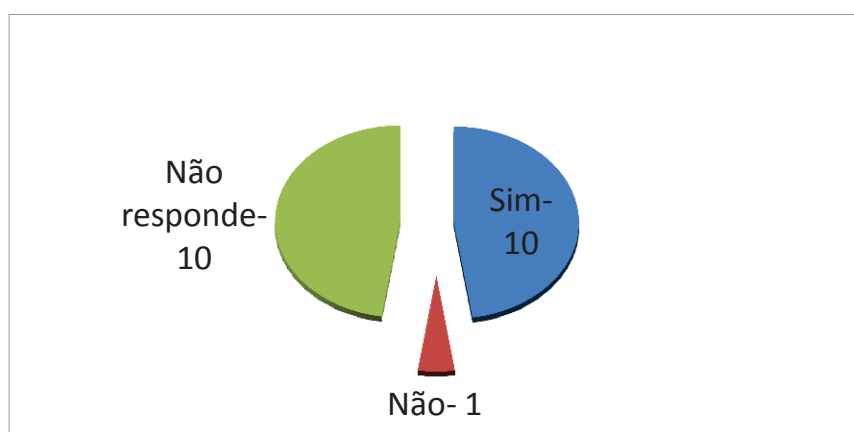


Para os encarregados de educação, 18 crianças têm por hábito ler, 2 não e 1 quase sempre.

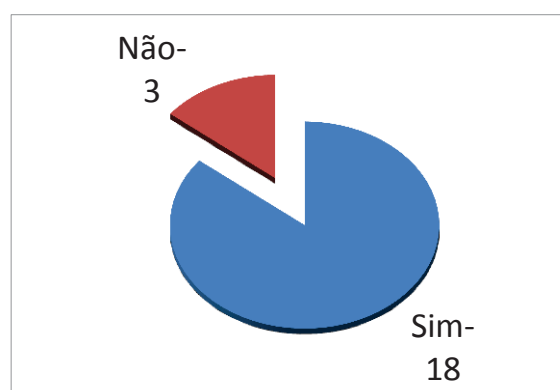


Os alunos da turma do 2ª A, 20 gosta de ler e 1 não gosta.

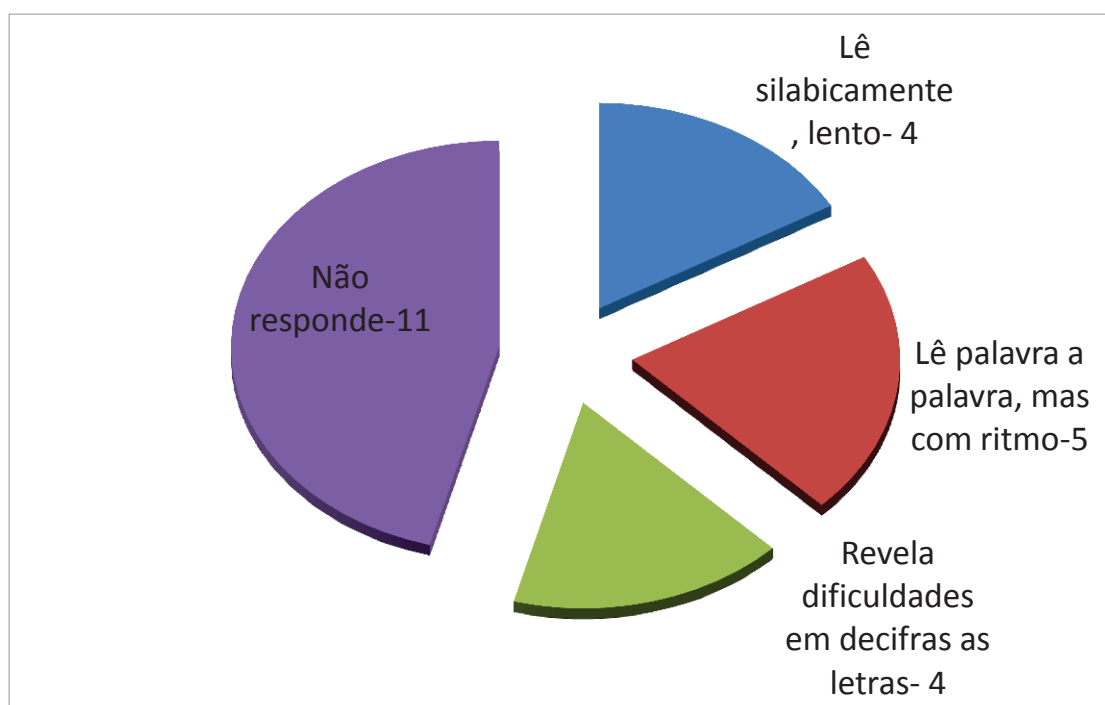
Se não gosta de ler, aconselha-o/a a fazer um esforço?



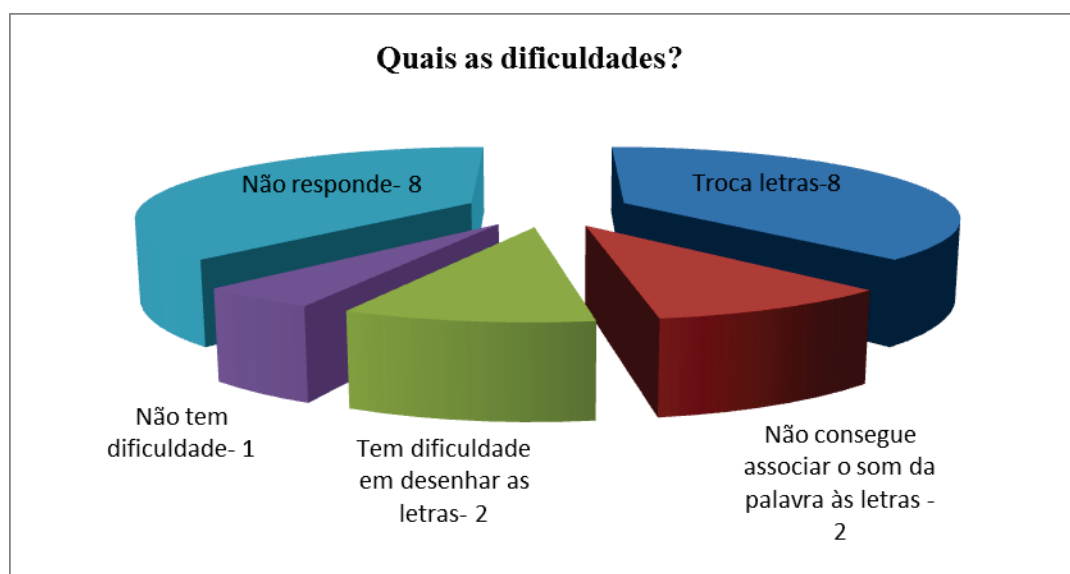
Como se pode verificar pelo gráfico, 10 encarregados de educação aconselha o seu educando a ler, 1 não aconselha e 10 não responderam.

Consegue ler sem ajuda?

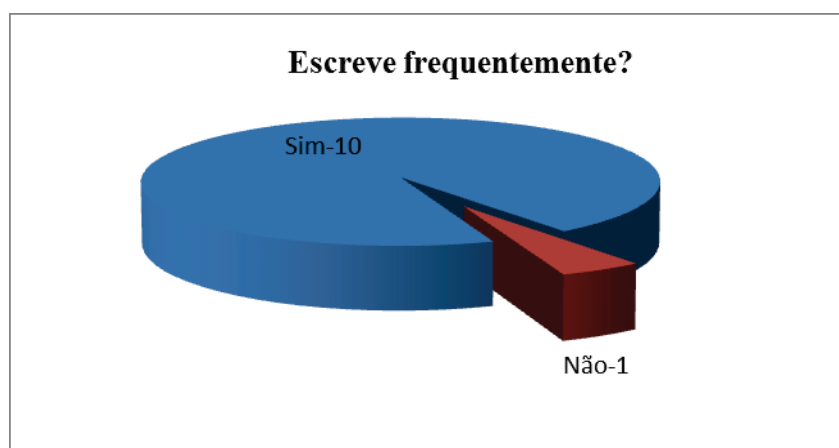
Para os encarregados de educação, 18 dos seus educandos consegue ler sem ajuda e 3 não conseguem.

Se não...

A maior parte dos encarregados de educação não respondeu a esta questão, sendo que os que responderam, 5 leem palavra a palavra, mas com ritmo, 4 lê silabicamente, lento e revela dificuldades em decifrar as letras.

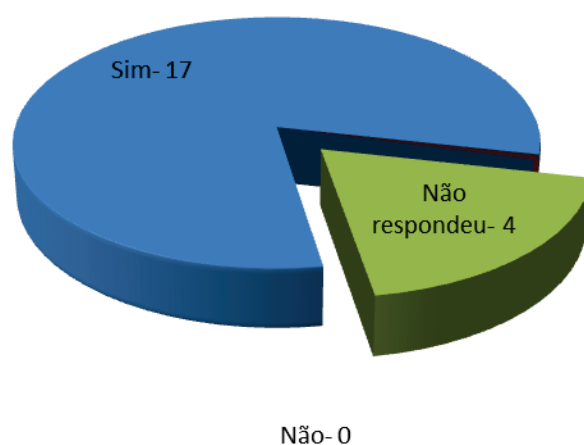


As dificuldades que os encarregados de educação dizem que os seus filhos têm são, 8 trocam as letras, 2 têm dificuldades em desenhar as letras e não conseguem associar o som da palavra às letras, 1 não tem dificuldade, por fim 8 adultos não responderam.



Os encarregados de educação dizem que 10 dos seus filhos escrevem frequentemente e 1 não.

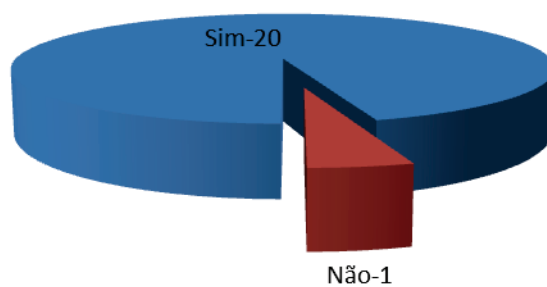
Mesmo que não consiga ou não queira escrever, aconselha a fazê-lo?



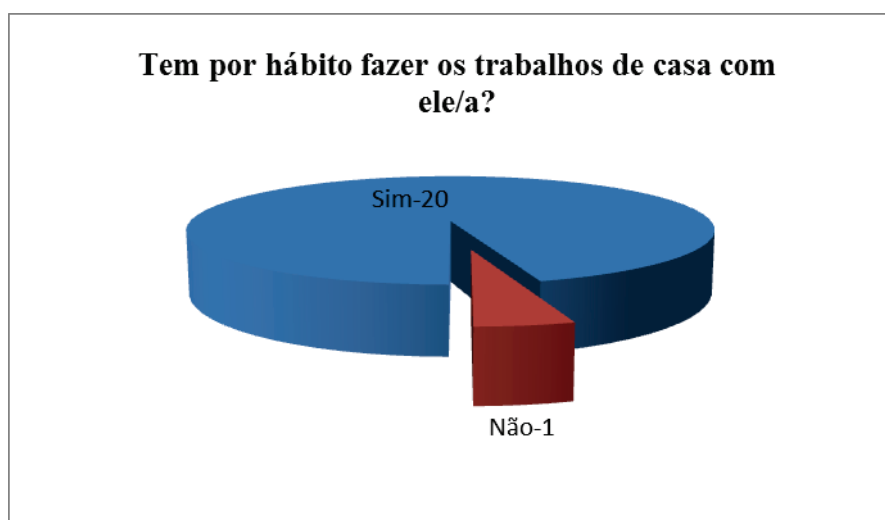
Como se pode observar neste gráfico, 17 adultos aconselham os seus educandos a escrever, para obterem melhores resultados e 7 não aconselham.

iv

Acompanha o/a seu/sua educando/a na escola? (matéria a lecionar)?



Como podemos observar no gráfico acima, 20 adultos acompanha o/a seu/sua educando/a na escola e 1 não.



Tal, como no gráfico anterior 20 encarregados de educação, preocupam-se com os seus educandos a nível escolar, realizam os trabalhos de casa com os seus educandos, sendo que 1 deles não.

Questionário aos professores

Após ter verificado que a maior parte dos pais depara-se com a situação do seu filho, achei por bem, perceber realmente se há ou não falta de consciência fonológica em todas as turmas do 2º ano do 1º CEB. Como tal, adaptei o questionário que elaborei para os encarregados de educação, para questionar as três professores do 2º ano do 1º Ciclo de forma a compreender a que nível está cada turma em relação à consciência fonológica, mais precisamente aquisição da leitura e escrita.



Exmos. Sra. Professora,

Venho por este meio solicitar a cada uma de vós, a colaboração para o preenchimento do questionário sobre as aptidões que os seus alunos têm vindo a desenvolver ao nível da leitura e da escrita.

Este questionário é para ser utilizado num trabalho no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada da ESEI Maria Ulrich orientado pela Professora Maria Lacerda.

Os dados terão um carácter anónimo e confidencial.

Grata pela vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos,

A estagiária

Professora Lúcia Martins

Questionário

1. Quantos alunos tem esta turma?

2. Os vossos alunos têm por hábito ler todos os dias ou quase todos?

☐ Sim ☐ Não

Porquê? _____

2.1. Gostam de ler?

☐ Sim ☐ Não

2.2. Conseguem ler uma frase seguida, sem ajuda?

☐ Sim ☐ Não

2.3. Se não...

☐ Lêem silabicamente ☐ em palavra a palavra, mas com ritmo lento.

☐ Revelam dificuldades em decifrar as letras.

3. Se os vossos alunos não gostam de ler, aconselha-os/as a fazer um esforço?

☐ Sim ☐ Não

4. Os seus alunos escrevem com alguma frequência?

☐ Sim Não ☐

4.1. Se a resposta for afirmativa, quais são as dificuldades?

☐ trocam letras. ☐ não conseguem associar o som da palavra às
letras.

☐ têm dificuldade em desenhar as letras.

5. Mesmo que os seus alunos não consigam ou não queiram escrever, aconselha-os a fazê-lo?

☐ Sim Não ☐

6. Que estratégias utilizam para a aprendizagem da leitura e da escrita?

7. Que estratégias utilizam para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças?

Grata pela vossa participação
A estagiária,
Lúcia Martins

Resultados:

2º A

Questionário



Este questionário trata-se de um trabalho em desenvolvimento no âmbito do estágio da ESEI Maria Ulrich, que tem um protocolo com o Agrupamento para colocação de estagiários.

1. Quantos alunos tem esta turma?

24

2. Os vossos alunos têm por hábito ler todos os dias ou quase todos?

☐

Sim

☒ Não

Porquê? _____

2.1. Gostam de ler?

☒ Sim

Não

☐

2.2. Conseguem ler uma frase seguida, sem ajuda?

☒ Sim

Não

☐

(No geral dos alunos)

2.3. Se não...

☐ Lêem silabicamente ☐ em palavra a palavra, mas com ritmo

lento.

☐ Revelam dificuldades em decifrar as letras.

3. Se os vossos alunos não gostam de ler, aconselha-os/as a fazer um esforço?

☒ Sim ☐ Não

4. Os seus alunos escrevem com alguma frequência?

☒ Sim ☐ Não ☐

4.1 Se a resposta for afirmativa, quais são as dificuldades?

☒ trocam letras. ☒ não conseguem associar o som da palavra às

letras.

☐ têm dificuldade em desenhar as letras.

5. Mesmo que os seus alunos não consigam ou não queiram escrever, aconselha-os a fazê-lo?

☒ Sim ☐ Não ☐

6. Que estratégias utilizam para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para a leitura: audição de histórias em vários suportes (livros, power points, histórias digitais), exploração do CD da Grande Aventura, construção da “capa da leitura”, onde vão sendo colocados materiais de apoio ao treino da leitura: textos, listas de palavras...), leitura diária e individual com cada aluno.

Ao nível da escrita: escrita diária de palavras e de frases, sopas de letras, palavras cruzadas, foram realizados jogos de sílabas e de palavras para aumentar o vocabulário e aperfeiçoar a ortografia, treino ortografia no quadro; colocação de suportes visuais na sala de aula dos casos de leitura. Para os alunos com muitas dificuldades na aquisição da leitura e da escrita tento trabalhar outro método de leitura/ escrita, utilizo o Método das Vinte e Oito Palavras.

7. Que estratégias utilizam para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças?

São trabalhados poemas, adivinhas, lengalengas e trava-línguas, jogos de sílabas/letras (sílabas/letras pirata, sílabas/letras trocadas, sílabas/letras em falta, ordenação de sílabas para formar palavras...)

Grata pela vossa participação

A estagiária,

Lúcia Martins



2º B

Questionário

Este questionário trata-se de um trabalho em desenvolvimento no âmbito do estágio da ESEI Maria Ulrich, que tem um protocolo com o Agrupamento para colocação de estagiários.

1. Quantos alunos tem esta turma?

26

2. Os vossos alunos têm por hábito ler todos os dias ou quase todos?

☒ Sim Não ☐

Porquê?

Porque desde que entraram no 1º ano a professora e enquanto eles não sabiam ler, contava-lhes diariamente uma história que ou dramatizavam ou ilustravam ou moldavam os personagens em barro ou plasticina.

Nalgumas chegaram mesmo a construir com sólidos a maquete do local onde se passava a história do dia.

No final do dia ouviam outra história normalmente acompanhada de uma canção.

2.1. Gostam de ler?

☒ Sim Não ☐

2.2. Conseguem ler uma frase seguida, sem ajuda?

☒ Sim exceto um aluno com dislexia.

2.3. Se não...

☒ Lêem silabicamente ☐ Lêem palavra a palavra, mas com ritmo lento.

☐ Revelam dificuldades em decifrar as letras.

3. Se os vossos alunos não gostam de ler, aconselha-os/as a fazer um esforço?

☐ Sim ☐ Não, mostro-lhes o que perdem senão sabem ler.

4. Os seus alunos escrevem com alguma frequência?

☒ Sim Não ☐

4.1. Se a resposta for afirmativa, quais são as dificuldades?

☒ trocam letras. ☐ não conseguem associar o som da palavra às letras.

☐ têm dificuldade em desenhar as letras.

5. Mesmo que os seus alunos não consigam ou não queiram escrever, aconselha-os a fazê-lo?



Sim, normalmente escrevo num pequeno papel a palavra ou frase que eles querem escrever, depois copiam para o trabalho e quando leem aos colegas ficam todos entusiasmados.

6. Que estratégias utilizam para a aprendizagem da leitura e da escrita?

No 1º ano

Para cada letra, inicio no ginásio:

1º desenham a letra com o corpo- a seguir associamos o movimento a uma cantilena ex: ~
ondinha vai ,ondinha vem I caiu e mergulhou.

Depois em roda imitam animais objetos que comecem ou tenham a com a letra i –iguana
esquili quiwi etc.

Em sala construímos a letra em plasticina , depois um objeto ou animal ,construímos o abecedário em 3D.

Depois ensino o gesto da letra (método fonomímico” jean qu’i ri””-no qual sou diplomada) a
respetiva história

A Inês conheceu o Ivo e a Íris (se houver uma criança com os nomes na turma utilizo-os + a
sua fotografia)-elaboro um painel que se constrói a história com a letras dadas.)

No início do dia conto uma história e no final deixo-os ver ou ler livros.

Quando já sabem ler com alguns casos de leitura.

Faço sempre a apresentação do texto

1º leio o texto todo. Depois volto a ler as palavras novas (vocabulário)

2º Volto a ler a 1ª frase e eles repetem com o mesmo tom. E assim sucessivamente até finalizar o texto ou não.

3º Seguidamente faço a leitura coletiva frase a frase, voltando ao início tantas vezes quantas as necessárias para todos lerem ao mesmo tempo.

4º Depois dramatizo o texto, enfatizando emoções atitudes etc.

Passo à parte da escrita das palavras –no total –em sílabas e depois em letras.

7. Que estratégias utilizam para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças?

Além da audição de histórias também dividem oralmente palavras dadas em sílabas e depois soletram.

Chamam as palavras para assinalar a sílaba tónica.

Faço o jogo do telefone para que os alunos percebam que têm que reproduzir bem o que ouvem.

Também faço :O jogo da forca- Ditado de pares Caça aos erros – letra ou sílaba pirata- ditados individuais.

Ultimamente lê palavras ou textos com as vogais com um único som.

Grata pela vossa participação

A estagiária,

Lúcia Martins

1º/2º B

Questionário



Este questionário trata-se de um trabalho em desenvolvimento no âmbito do estágio da ESEI Maria Ulrich, que tem um protocolo com o Agrupamento para colocação de estagiários.

1. Quantos alunos tem esta turma?

26 (9 de 2º ano) _____

2. Os vossos alunos têm por hábito ler todos os dias ou quase todos?

☐ Sim Não ☒

Porquê? Não lêem todos os dias por falta de tempo.

2.1. Gostam de ler?

☒ Sim Não ☐

2.2. Conseguem ler uma frase seguida, sem ajuda?

☐ Sim ☐ Não (Alguns sim outro não)

2.3. Se não...

☐ Lêem silabicamente ☐ em palavra a palavra, mas com ritmo lento.

☐ Revelam dificuldades em decifrar as letras.

(existem as três situações)

3. Se os vossos alunos não gostam de ler, aconselha-os/as a fazer um esforço?

☒ Sim ☐ Não

4. Os seus alunos escrevem com alguma frequência?

☒ Sim ☐ Não

4.1. Se a resposta for afirmativa, quais são as dificuldades?

☒ trocam letras. ☒ não conseguem associar o som da palavra às letras.

☐ têm dificuldade em desenhar as letras.

5. Mesmo que os seus alunos não consigam ou não queiram escrever, aconselha-os a fazê-lo?

☒ Sim ☐ Não

6. Que estratégias utilizam para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Método analítico-sintético – Leitura de palavras, frases e pequenos textos.

Divisão silábica das palavras, para identificação dos sons de cada parte da palavra.

Quadro silábico.

Cartazes com letras, ditongos, palavras e frases.

Ditado.

Leitura de histórias.

Apoio individualizado na leitura e escrita.

7. Que estratégias utilizam para o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças?

Identificação das sílabas para a identificação das letras.

Repetição dos sons para identificação das letras ou sílabas.

Ditado de palavras ou frases.

Jogos.

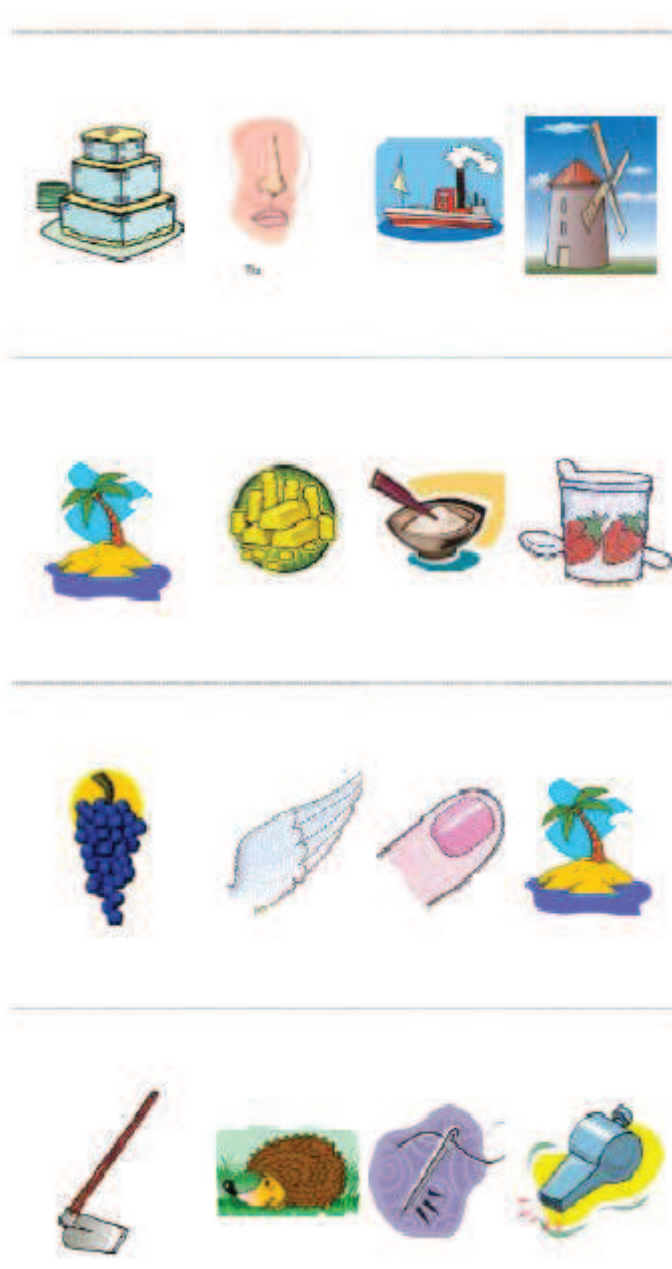
Atividade de verificação da Consciência Fonológica

Atividades de verificação da Consciência Fonológica realizada a 6 alunos

Atividade:

Realizei também, a 6 alunos, exercícios de verificação do grau de consciência fonológica. Estes exercícios poderiam ter sido realizados no início do estudo, no entanto, resolvi fazê-los no fim do estágio, com a intenção de confirmar o que tinha observado em sala de aula.

Classificação com base na sílaba inicial





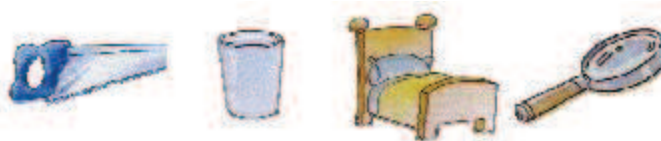


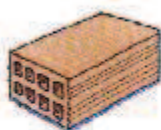


Classificação com base no fonema inicial







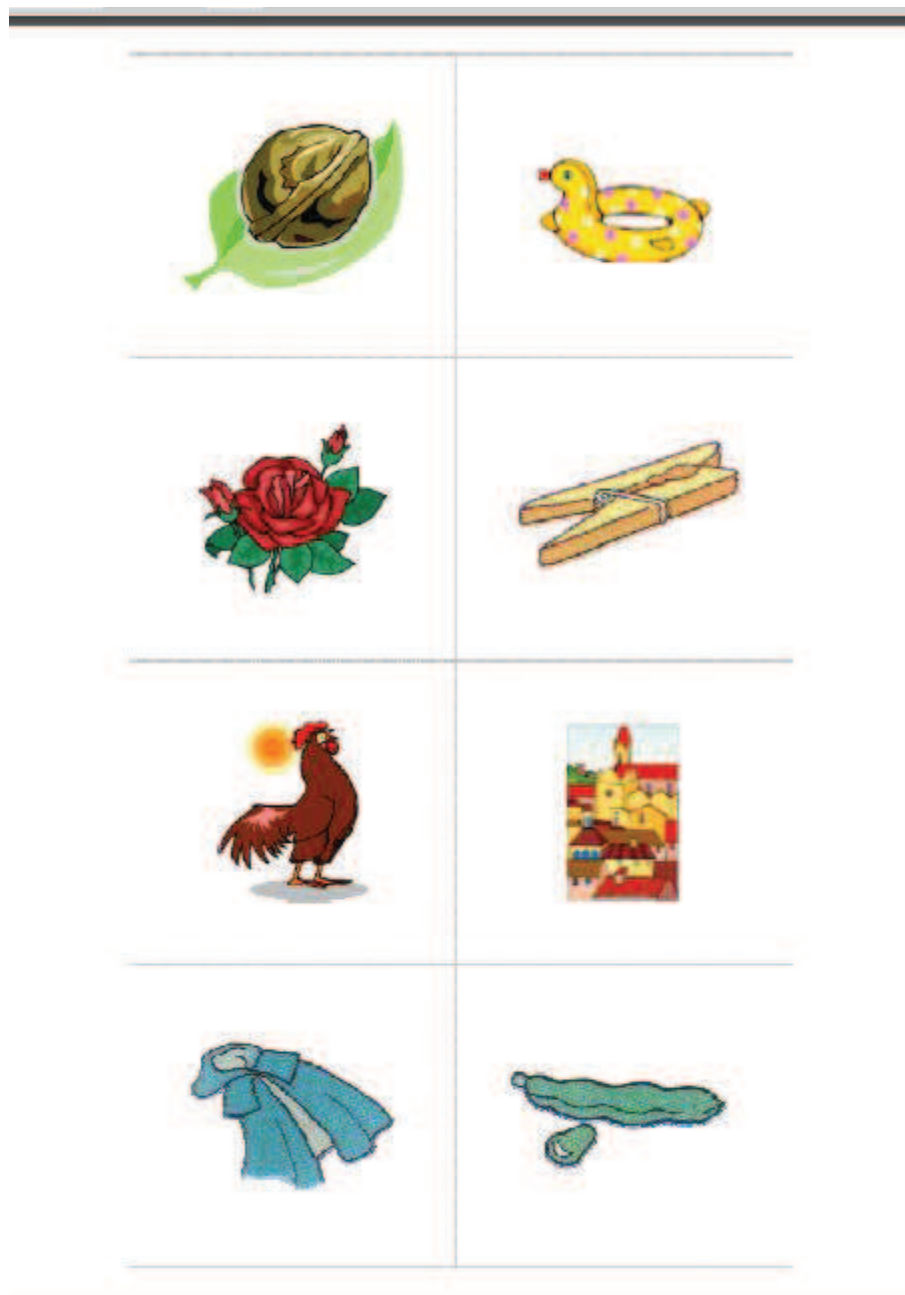


Supressão da sílaba inicial

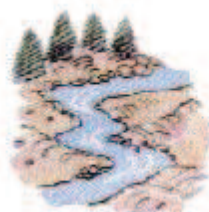




Supressão do fonema inicial









Análise silábica





Análise fonémica





Prova de classificação

Teste: Classificação com base na sílaba inicial (1)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	uva – asa – unha – ilha		
2	orexada – ouriço – agulha – apito		
3	rolo – sapo – figo – roupa		
4	coelho – machado – piano – macaco		
5	garrafa – galinha – pijama – moeda		
6	fesoura – casaco – moinho – cavalo		
7	vaso – pipa – mesa – vaca		
8	chupa – fato – faca – bloco		
9	janela – manina – tomato – torrada		
10	girafa – panela – cenoura – palhaco		
11	bota – jarro – ninho – bola		
12	saco – sapo – burro – moto		
13	laranja – medalha lagarto – pinheiro		
14	sino – data – dado – folha		
Total			

Prova de classificação

Teste: Classificação com base no fonema inicial (2)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item	Resposta da criança	Observações	Cotação
1	alce – urso – arca – ovo		
2	orelha – alface – árvore – igreja		
3	raposa – regador – viola – boneca		
4	maia – peixe – chucha – moto		
5	sumo – gola – leite – gato		
6	buzina – cagorinha – vassoura – veado		
7	serra – copo – cama – lupa		
8	fralda – telhado – janela – fogueira		
9	boca – tigre – salo – tacho		
10	pato – péra – milho – chuva		
11	tijolo – bolacha – seringa – banana		
12	cebola – toalha – gaveta – cigarro		
13	lata – luva – roda – fita		
14	desenho – camisa – dominó – novelo		
Total			

Prova de manipulação**Teste:** Supressão da sílaba inicial (3)**Cotação:** 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	avó			
2	orelha			
3	rádio			
4	morango			
5	gorila			
6	vela			
7	caneta			
8	foca			
9	tapete			
10	pássaro			
11	boca			
12	Seta			
13	laço			
14	dedal			
Total				

Prova de manipulação**Teste:** Supressão do fonema inicial (4)**Cotação:** 1 ponto por cada resposta certa (máximo 24 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	rio			
2	mel			
3	gás			
4	vale			
5	cão			
6	fio			
7	torre			
8	pão			
9	boi			
10	sal			
11	lua			
12	dente			
13	rosa			
14	mola			
15	galo			
16	vila			

17	capa			
18	fava			
19	telha			
20	pipa			
21	bolo			
22	sumo			
23	lula			
24	dedo			

Prova de análise**Teste:** Análise silábica (5)**Cotação:** 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	anjo			
2	aranha			
3	raquete			
4	mapa			
5	golo			
6	viola			
7	farinha			
8	casa			
9	tábua			
10	peru			
11	boneca			
12	sino			
13	dália			
14	loja			
Total				

Prova de análise

Teste: Análise fonémica (6)

Cotação: 1 ponto por cada resposta certa (máximo 14 pontos)

Item		Resposta da criança	Observações	Cotação
1	asa			
2	avó			
3	rua			
4	mar			
5	gorro			
6	via			
7	carro			
8	figo			
9	taça			
10	pá			
11	bule			
12	sol			
13	lã			
14	dia			
Total				

Resultados:Classificação com base na sílaba inicial

Alunos	Certas	Erradas
Ml.	14	0
Mt.	14	0
A.C.	11	3
Lc.	12	2
M.	10	4
S.	7	7
Geral	68	16

Classificação com base no fonema inicial

Alunos	Certas	Erradas
Ml.	14	0
Mt.	14	0
A.C.	10	4
Lc.	14	0
M.	7	7
S.	6	8
Geral	68	19

Supressão da sílaba inicial

Alunos	Certas	Erradas
Ml.	14	0
Mt.	14	0
A.C.	14	0
Lc.	14	0
M.	8	6
S.	7	7
Geral	71	13

Supressão de fonema inicial

Alunos	Certas	Erradas
Ml.	24	0
Mt.	24	0
A.C.	16	8
Lc.	24	0
M.	18	6
S.	16	8
Geral	122	22

Análise silábica

Alunos	Certas	Erradas
Ml.	14	0
Mt.	14	0
A.C.	14	0
Lc.	13	1
M.	10	4
S.	10	4
Geral	75	9

Análise fonémica

Alunos	Certas	Erradas
MI.	14	0
Mt.	14	0
A.C.	13	1
Lc.	14	0
M.	12	2
S.	10	4
Geral	77	7